# Conseil supérieur de l'éducation

## Apprendre pour de vrai

**Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité.**

**Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation**

Québec

Cette édition a été produite par
la Direction générale des
publications gouvernementales

Ce rapport a été préparé sous la coordination d'un comité composé de monsieur Alain Laramée, membre du Conseil supérieur de l'éducation, monsieur Douglas Stafford, membre de la Commission de l'enseignement primaire, madame Marie-Claude Rail et monsieur Dominique Morissette, membres de la Commission de l'enseignement secondaire, monsieur Jacques Proulx, membre de la Commission de l'éducation des adultes, madame Julie Morency, membre de la Commission de l'enseignement supérieur, avec la collaboration de madame Marie Lamarre, monsieur Gilles Boudreault et monsieur Arthur Marsolais, de la Direction de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation.

Dépôt légal: 1er trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-06916-5
ISSN 0823-5066

© Gouvernement du Québec

Monsieur Claude Ryan
Ministre de l'Éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. 60, article 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année 1984-1985.

Ce rapport porte plus précisément sur la condition étudiante, c'est-à-dire sur les facteurs pédagogiques et institutionnels qui influencent les apprentissages.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président du Conseil,

Pierre Lucier

Sainte-Foy, décembre 1985

Monsieur Pierre Lorrain
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. 60, article 9), je suis heureux de vous présenter le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1984-1985.

Ce rapport porte plus précisément sur la condition étudiante, c'est-à-dire sur les facteurs pédagogiques et institutionnels qui influencent les apprentissages.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Ministre de l'Éducation,

Claude Ryan

Québec, décembre 1985

# Table des matières

**Introduction** 9

— Note méthodologique 9

**Chapitre 1**
**Apprendre au primaire: un démarrage à ne pas rater** 13

1.1 De la classe maternelle au premier cycle du primaire 13

1.1.1 Une attitude de respect 13

1.1.2 L'écoute 13

1.1.3 L'acceptation 13

1.1.4 La confiance 14

1.2 Un éventail de motivations 14

1.2.1 La motivation socio-économique 14

1.2.2 La motivation socio-affective 15

1.2.3 La motivation interne 15

1.3 Les traits des apprentissages motivants 16

1.3.1 Des apprentissages qui rejoignent les intérêts de l'enfant 16

1.3.2 Des apprentissages qui suscitent l'engagement 16

1.3.3 De «vrais» apprentissages 17

1.3.4 Des apprentissages pertinents 17

1.3.5 Des apprentissages intégrés 17

1.4 Les attentes relatives aux façons d'apprendre 17

1.4.1 Une présentation claire et concrète de la matière 17

1.4.2 Un rythme de croisière moins uniforme 18

1.4.3 Des exigences à leur taille 18

1.4.4 Le souci de progresser 18

1.4.5 L'intérêt conduisant à l'effort, et non l'inverse 18

1.4.6 La diversification des façons de travailler 19

1.4.7 Le travail personnel à la maison 19

1.5 Les personnes qui entourent l'élève 20

1.5.1 Une relation riche avec l'enseignant 20

1.5.2 Le soutien du maître et du groupe 20

1.5.3 Le soutien de la famille 21

1.6 Autonomie et responsabilité 22

1.6.1 Une question d'équilibre 22

1.6.2 L'appropriation progressive de son propre cadre d'organisation 22

1.6.3 L'autonomie par l'initiative et la participation 23

1.7 Le passage au secondaire 23

1.7.1 Aspects positifs 24

1.7.2 Aspects négatifs 24

1.8 Des messages et des attentes 24

1.8.1 Des motivations à enrichir 25

1.8.2 Un enseignement qui active le goût d'apprendre 25

1.8.3 Des apprentissages dont l'enjeu est important et perçu 26

1.8.4 Une discipline bienfaisante 26

1.8.5 Une transition à préparer 26

**Chapitre 2**
**Apprendre au secondaire: une étape cruciale** 27

2.1 Entre la nécessité et le désir d'apprendre 27

2.1.1 La nécessité socio-économique 27

2.1.2 L'amorce d'une autre motivation: l'intérêt 28

2.1.3 Des situations de démobilisation 29

2.2 Des apprentissages valables 30

2.2.1 Des connaissances «appliquées» 31

2.2.2 Comprendre plutôt que répéter 31

2.2.3 Rejoindre l'expérience 31

2.3 Un environnement et des relations qui aident à apprendre 32

2.3.1 Des diagnostics pénibles et des espoirs 32

2.3.2 L'idéal d'une «exigence bienveillante» 33

2.3.3 Un besoin général d'écoute et de patience 34

2.4 L'engagement et le potentiel des conseils étudiants 35

2.5 Des messages et des attentes 37

2.5.1 Un authentique désir d'apprendre 37

2.5.2 Les dangers d'un certain utilitarisme 37

2.5.3 Des carences linguistiques ressenties 39

**Chapitre 3**
**Apprendre au collège: atouts et obstacles** 41

3.1 Quelques perceptions convergentes 41

3.1.1 Une autonomie à la limite du laisser-faire 41

3.1.2 Une ambiance sympathique 41

3.1.3 Une transition qui réserve des surprises 42

3.2 Des facteurs qui influencent la volonté d'apprendre 42

3.2.1 La continuité ou la discontinuité des études 43

3.2.2 Le fait d'être orienté ou non 44

3.2.3 La présence ou l'absence d'encadrement 46

3.3 Quelques bilans-types 46

3.3.1 Des situations très positives en formation professionnelle 47
3.3.2 Des études pré-universitaires enrichissantes 48
3.3.2.1 Concentrations liées aux sciences de la nature 49
3.3.2.2 Concentrations liées aux sciences humaines et administratives 49
3.3.3 Des cas extrêmes de malchances en série 50
3.3.4 Des situations intermédiaires 53
3.4 Des messages et des attentes 54
3.4.1 Un minimum de garanties 54
3.4.2 La reconnaissance des discontinuités 54
3.4.3 Une motivation à appuyer 55
3.4.4 Un processus d'orientation à accompagner 55
3.4.5 Le besoin d'interlocuteurs 55
3.4.6 Du dépassement et de l'engagement concret 55

**Chapitre 4**
**Apprendre à l'université: encore un processus d'interaction 57**

4.1 Des choix difficiles et engageants 57
4.1.1 Des choix gagnants 57
4.1.2 Les choix plus risqués 58
4.2 La préparation aux études universitaires 59
4.3 L'irremplaçable dynamique pédagogique 60
4.3.1 L'apprentissage en interaction 60
4.3.2 De solides bases théoriques 61
4.3.3 Un apprentissage intégré 61
4.3.4 Des compétences mesurées sur le terrain 62
4.3.5 La fonction essentielle d'enseignement 63
4.3.6 Des apprentissages évalués 64
4.3.7 Des apprentissages parfois freinés 65
4.4 Des messages et des attentes 66
4.4.1 Des apprentissages consistants et significatifs 66
4.4.2 Des compétences ayant prise sur le réel 67
4.4.3 Des associations étudiantes en évolution 68
4.4.4 Un horizon peu emballant 69

**Chapitre 5**
**Apprendre dans les programmes d'éducation des adultes: des besoins spécifiques à accueillir 71**

5.1 Une motivation forte, très diversement enracinée 72
5.2 Des besoins pédagogiques spécifiques 73
5.2.1 Un rythme adapté 73
5.2.2 Le soutien des éducateurs 73
5.2.3 Le contraste mémoire-expérience 73
5.3 Des atouts et des difficultés 74
5.3.1 Un climat d'accueil et d'échange 74
5.3.2 La rigidité des programmes 74
5.3.3 Des disparités dans l'aide financière 74
5.3.4 Une accessibilité parfois problématique 75
5.4 Des messages et des attentes 75
5.4.1 L'accessibilité des programmes 75
5.4.2 L'encadrement des étudiants 75
5.4.3 L'harmonisation des modalités d'aide 75
5.4.4 La mise à jour de la formation professionnelle 76
5.4.5 Un rappel concernant les adultes handicapés 76

**Conclusion**
**Des messages, des attentes, des appels 77**

6.1 Des attentes à l'égard de la pédagogie 77
6.2 Une sensibilité aiguë au contexte économique 78
6.3 Un désir d'apprendre incontestable mais dépendant 78
6.4 Un espoir multiforme de qualité et de consistance 79
6.5 Le besoin d'un encadrement évolutif 81

**Annexe 1**
**Profil statistique de la population scolaire 83**

1- L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire 83
2- L'enseignement secondaire 83
3- L'accès aux études postsecondaires 84
4- L'accès aux études par les programmes d'éducation des adultes 86
5- L'accès à l'éducation en général 87

**Annexe 2**
**Personnes et groupes consultés par le comité de travail du Conseil et par le sous-comité de la Commission d'éducation des adultes 91**

**Ouvrages consultés 93**

## Introduction

Pour remplir son mandat légal de faire rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation a choisi, en 1984-1985, de concentrer son attention sur la condition étudiante, c'est-à-dire sur les facteurs les plus immédiats qui favorisent ou défavorisent l'apprentissage.

Le contexte de l'«année de la jeunesse» invitait à privilégier l'expression directe des élèves et des étudiants sur le sujet. Le comité de travail, mandaté par le Conseil pour procéder aux travaux préparatoires au présent rapport, a pu discuter avec de très nombreux groupes de jeunes — avec des adultes aussi — poursuivant leur éducation dans le cadre scolaire. En ce qui concerne particulièrement l'enseignement postsecondaire, il s'est appuyé également sur la documentation produite par les diverses associations étudiantes. Il n'a pas pour autant négligé le point de vue des autres partenaires de l'oeuvre éducative, spécialement dans la recherche d'améliorations ou la discussion de solutions possibles aux problèmes diagnostiqués. Cependant, il lui a paru justifié d'ancrer l'ensemble de la réflexion dans l'information et l'interprétation des situations que fournissent les premiers intéressés aux services éducatifs offerts par le système scolaire.

Le Conseil a eu l'occasion, ces dernières années, d'examiner diverses conditions institutionnelles favorables à l'apprentissage. Il a décidé d'aborder cette année encore plus directement *la raison d'être de l'école et de l'éducation: le processus de l'apprentissage*. Ou mieux: le rapport de l'élève ou de l'étudiant, enfant, adolescent ou adulte, à l'acte d'apprendre.

Les propos des élèves et des étudiants sur leur propre situation, leur désir d'apprendre, leurs difficultés, les modalités qui leur paraissent plus stimulantes et efficaces, se sont avérés extrêmement riches. À plusieurs occasions, des jeunes, d'abord réticents à échanger sur le propos des déterminants personnels, collectifs et institutionnels de l'apprentissage, prolongeaient les rencontres sans sollicitation et concluaient en disant: «Il y a longtemps qu'on aurait dû échanger là-dessus. C'est avec nos professeurs qu'il faut en parler».

L'extrême diversité des situations interdit de dégager des conclusions applicables partout. Toutefois, le ton dominant des propos des étudiants, jeunes et adultes, dessine bien plus le possible et le souhaitable, dans une perspective pragmatique et prospective, qu'il ne dénonce l'inadéquat. C'est un climat de dialogue et non d'affrontement qui a prévalu. Le degré de cohérence, de lucidité et de disponibilité qu'exprime le message des élèves et des étudiants invite instamment à transposer chacun dans son milieu le questionnement amorcé ici, dans une perspective de co-responsabilité des agents d'éducation face aux élèves et de dialogue constructif avec eux, jeunes et moins jeunes. Les étudiants ne prétendent pas montrer à enseigner, ni à administrer l'enseignement. Mais, en s'exprimant si volontiers et si éloquemment sur l'expérience, le processus et l'acte d'apprendre, ils peuvent contribuer à restaurer ou à renforcer la gratification attachée à l'exercice de la profession enseignante et des autres rôles directement liés aux cheminements scolaires, y compris celui de parent.

### Note méthodologique

La réalisation de ce rapport s'appuie d'abord sur une recherche préliminaire concernant particulièrement les étudiants réguliers inscrits dans le système scolaire, de même que les jeunes en général. Cette recherche a permis de synthétiser les conclusions dégagées dans de multiples études récentes sur les principales dimensions de l'univers social, culturel, scolaire et économique des jeunes, qu'ils soient élèves, étudiants, travailleurs ou en recherche d'emploi[1].

En second lieu, la cueillette de données significatives s'est réalisée à la faveur d'un grand nombre de rencontres, d'observations et de discussions, avec des élèves, des étudiants et des éducateurs, principalement réalisées par la Commission de l'enseignement primaire, par la Commission de l'éducation des adultes du Conseil et par le comité de travail chargé de préparer le rapport. Ces rencontres[2] ont permis un contact direct avec élèves et éducateurs — et parents d'élèves dans le cas du primaire — dans des écoles primaires et secondaires rurales et urbaines, anglaises et françaises; avec des centres d'éducation des adultes, des jeunes adultes inscrits en programmes de rattrapage, des gens inscrits en formation professionnelle intensive, des étudiants adultes au niveau collégial. Pour sa part, le comité de travail a eu l'occasion à de multiples reprises de rencontrer des informateurs privilégiés, parmi lesquels nombre de représentants étudiants d'associations de niveau secondaire, collégial ou universitaire. Il a eu également l'occasion d'échanger avec des groupes d'élèves du primaire et du secondaire, avec leurs enseignants et les responsables de services éducatifs dans les mêmes milieux, de même qu'avec des étudiants et professeurs de collège.

1 Voir Suzanne Fontaine, *À la découverte des jeunes*, C.S.E., décembre 1983.

2 On trouvera en annexe 2 la liste des groupes rencontrés par le comité de travail du Conseil.

En troisième lieu, le travail du comité a été alimenté et guidé par une journée d'études tenue par le Conseil sur le thème de la condition étudiante. Des étudiants du secondaire, de collège et d'université y ont agi comme personnes-ressources en même temps que des éducateurs dont la compétence sur le sujet est reconnue.

Pour vérifier et approfondir des éléments ressortant de l'observation et de la réflexion conduite jusque là, et surtout des éléments relativement étonnants et nouveaux, jusqu'à un certain point en contraste avec les idées reçues, le comité a enfin eu recours à un ensemble important d'entrevues de groupes d'élèves et d'étudiants. Ces entrevues ont tenté d'éclairer, en particulier, les raisons et les intentions de persévérance scolaire, et les questions relatives à l'expérience du passage, ou à son attente souvent pleine d'appréhension, entre les quatre ordres d'enseignement: primaire, secondaire, collégial, universitaire. De ce fait, les entrevues ont rejoint de façon légèrement prépondérante les finissants de chaque ordre. Par précaution méthodologique, c'est-à-dire pour éviter d'obtenir des réponses qui cherchent à plaire à ceux qui interrogent, les entrevues d'élèves du primaire se sont limitées à des élèves de sixième, tout à fait capables d'expliquer pourquoi ils pensent telle chose à l'égard de leur propre expérience d'apprendre. Les propos concernant maternelle et premier cycle reposent donc principalement sur des observations et sur les discussions avec des éducateurs, de même que sur les sources écrites accessibles.

Les entrevues, toutes enregistrées pour analyse ultérieure, ont rejoint 23 groupes de 8 à 12 élèves au primaire, dans un ensemble de milieux diversifiés, soit plus ou moins favorisés du point de vue économique, soit plus ou moins urbains.

Au niveau secondaire, 21 groupes d'élèves ont été interviewés, comprenant généralement 12 à 15 personnes. Plusieurs groupes de premier cycle ont témoigné autant de leur expérience d'école primaire que d'études secondaires.

Au collégial, 15 groupes d'étudiants de collèges publics ont été rencontrés et interviewés, dans des entrevues dépassant fréquemment la durée prévue de 60 à 75 minutes. La distribution s'est faite ici de la façon la plus diversifiée possible entre degrés (2e, 4e ou 6e session), étudiants d'orientation pré-universitaire et technique, petits et grands collèges, collèges ruraux et collèges urbains. La moitié au moins de ces groupes ont apporté un éclairage très consistant sur les cheminements d'études secondaires, soit dans le contexte de questions sur le passage d'un ordre à l'autre, soit tout à fait spontanément.

Les entrevues en milieu universitaire ont permis un contact significatif avec quelques groupes représentant des programmes majeurs: génie, administration, sciences sociales (sciences politiques, relations industrielles, service social, sociologie), éducation, plus quelques personnes des beaux-arts, d'histoire et du secteur santé. Ces groupes ont volontiers greffé à leur analyse de l'expérience éducative en cours un retour tout à fait significatif sur leurs études collégiales.

Un grand nombre d'étudiants et d'étudiantes adultes ont été interviewés de façon analogue par des membres de la commission de l'éducation des adultes, dans un ensemble très varié de centres et de programmes d'éducation des adultes, aussi bien dans le secteur professionnel que dans celui de la formation générale, soit en alphabétisation, soit dans l'ordre secondaire, soit dans l'enseignement collégial.

Le présent rapport comprend donc, d'une part, des résultats d'enquête, qu'il faut prendre comme tels, et, d'autre part, des analyses par lesquelles le Conseil exprime ses propres réflexions. Il est important à la fois de souligner la validité de la méthode de cueillette des données et de préciser clairement les limites du thème lui-même. Par ses agents de recherche, le Conseil a invité les étudiants de tous âges à s'exprimer non pas sur la conjoncture socio-politique, l'agrément et les difficultés de la vie sociale, culturelle, économique dans le contexte des études, mais bien sur ce que représentent dans leur expérience concrète *l'acte et le processus d'apprendre*. L'objet de l'enquête n'est pas leur critique du système scolaire, ni leur idée de l'enseignement, des enseignants ou des professionnels non enseignants, ni leur idée du rôle d'autres agents d'éducation, parents, directeurs et directrices. C'est d'abord et avant tout de *situations vécues* qu'il s'agit, dans une perspective de recherche d'amélioration et dans une dynamique de prise de parole amorçant un dialogue, non des procès ou des affrontements.

Les propos des élèves et des étudiants sont souvent étonnants, difficiles à accepter au premier abord, particulièrement quand ils échappent à une certaine morosité ambiante à l'égard de l'éducation. Il est tentant, pour des adultes qui ont beaucoup investi d'eux-mêmes dans les tâches d'instruire et d'éduquer, de récuser des critiques qui ne sont pas les leurs. Il est facile, aussi, face à la conviction, si forte chez les élèves, de la possibilité de changements positifs, d'arguer des contraintes liées aux mentalités ou aux organisations et de se défendre en considérant cette conviction comme naïve.

Sur certains points, les messages des étudiants peuvent interpeller assez abruptement le lecteur. C'est justement pour s'assurer de la crédibilité et de la vali-

dité des données que l'échantillon constitué pour les entrevues de groupe est tout à fait considérable[3], compte tenu du genre d'enquête dont il s'agit. L'entrevue de groupe semi-dirigée est nettement apparue comme une approche méthodologique plus adéquate que celle du questionnaire fermé, puisqu'il ne s'agissait pas de doser précisément l'adhésion inégale à l'une ou l'autre interprétation d'un processus bien connu (le processus électoral, par exemple). Le nombre de groupes rencontrés a permis de dégager hors de tout doute les opinions dominantes et constamment présentes, de même que les perceptions et les situations qui, sans être prédominantes, sont caractéristiques. L'entrevue de groupe semi-dirigée permet, par une analyse plus fine que celle de sondages exclusivement quantitatifs, de laisser ressortir davantage le «paysage intérieur» de l'interlocuteur. C'est aussi une méthode qui permet d'approfondir et de vérifier plus systématiquement en cours de route des données à première vue étonnantes ou plus difficiles à interpréter. Elle permet aussi de mesurer jusqu'à un certain point la distribution quantitative des opinions sur des objets particuliers, par exemple les intentions d'études ultérieures.

Les données issues de l'enquête conduite par les agents de recherche du Conseil paraissent suffisamment valides et crédibles[4] pour appeler sans retard des prises de conscience débouchant sur des actions, et non seulement d'autres études plus nuancées et plus approfondies. Elles ouvrent sur des vérifications de l'état d'esprit, des perceptions et des attentes des étudiants engagés dans chacun des établissements scolaires. Que les élèves ou les étudiants aient totalement ou partiellement (ou même, de façon purement hypothétique, pas du tout...) raison de dire ce qu'ils disent, il est difficile de ne pas partir de ce qu'ils pensent pour intervenir de la façon la plus appropriée à soutenir et à optimiser une démarche, un processus et des actes d'apprentissage qui restent inéluctablement leurs.

Le Conseil tient à remercier chaleureusement les directions d'écoles, de collèges et de départements universitaires et les enseignants qui, par leur collaboration empressée, ont rendu possibles ces entrevues. Il tient également à remercier élèves, étudiants, parents d'élèves, responsables administratifs de commissions scolaires, d'écoles, de services de centres d'éducation des adultes qui n'ont pas ménagé leur collaboration à la démarche d'enquête et d'analyse du Conseil sur les facettes les plus cruciales de la condition étudiante, c'est-à-dire les facteurs influençant directement le processus d'apprentissage.

Si le Conseil a voulu donner ici une place prépondérante à la propre perspective des jeunes et des adultes en situation formelle d'apprentissage, ce n'est pas avec la prétention d'avoir épuisé la question, mais bien plutôt dans la perspective de susciter une prise de conscience et un renouveau de «dialogue pragmatique» à tous les niveaux de responsabilité, face aux problèmes, aux attentes et aux défis dont les étudiants nous font part. Le «tableau de besoins» qui suit est une invitation, non seulement au dialogue et à la concertation, mais aussi et surtout à l'action et à l'amélioration.

Quelques données statistiques essentielles regroupées en annexe 1 permettront au lecteur de resituer les principales analyses en fonction du profil d'une population étudiante qui constitue une partie considérable de la population québécoise. Ces données permettent d'éclairer quelque peu dans quel sens le système scolaire évolue graduellement et comment se passe la progression des groupes dans l'enchaînement des ordres d'enseignement. Les données rassemblées sur l'accès à l'éducation et les types de débouchés qui s'ensuivent renvoient un écho particulièrement pertinent à une réflexion approfondie sur le contenu de l'expérience scolaire.

Il était tout à fait naturel de suivre, dans la présentation des données et des analyses, l'ordre des principales étapes du système scolaire: l'école primaire, l'école secondaire, le collège, l'université. On aborde en dernier lieu le secteur de l'éducation des adultes, dont les points de vue enrichissent la perspective et sollicitent la créativité des divers ordres d'enseignement. Aucun des chapitres de ce rapport ne doit être isolé des autres chapitres, car les divers groupes rencontrés s'expriment aussi sur ce qu'ils attendent de l'avenir ou ce qu'ils retiennent des expériences antérieures.

---

3 L'enquête de Sorecom la plus citée ces dernières années sur les valeurs des jeunes (*Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980.) repose sur un échantillon de 400 personnes. De son côté, une étude remarquable sur *La situation des jeunes à l'aide sociale*, (Québec, ministère de la Main-d'Oeuvre et de la Sécurité du revenu, 1984, par Armand Gingras, Géraldine Perreault et Louison Pronovost, Coll. Études monographiques sur les clientèles de l'aide sociale, volume 1) s'appuie sur un échantillon de 92 personnes rencontrées dans 12 petits groupes.

4 Leur validité est aussi confirmée par leur convergence avec des recherches basées sur des entrevues individuelles (Voir Manuel Crespo: *Réformer l'école: les attentes des adolescents*, dans McGill Journal of Education, volume 15, no 2, 1980, p. 200-212, article qui rend compte d'une recherche inédite de Monique Cournoyer: *«L'école c'est pas la vraie vie»* ou *«C'est mieux d'en savoir plus que pas assez»*. Une étude des attentes des étudiants face à l'école secondaire. Document de travail de la C.E.C.M., 1979. Voir également John E. M. Young: *A Study of Adolescent Attitudes*, McGill Journal of Education, volume 15, no 2, p. 187-199) ou sur des questionnaires adressés à de vastes échantillons: voir *The Emerging Generation; An Inside Look at Canada's Teenagers*, par Reginald Bilby et Donald Posterski (1985), qui ont enquêté auprès de 3600 jeunes dans 175 écoles.

# Chapitre 1
# Apprendre au primaire: un démarrage à ne pas rater

Les données recueillies sur l'enseignement primaire proviennent principalement de rencontres avec divers responsables (personnel de direction, professionnels, professeurs) au sein d'écoles et de commissions scolaires. Pour l'essentiel, nous basons notre éclairage de la maternelle et du premier cycle sur leurs propos et sur la situation qu'ils observent chez eux. Par ailleurs, à propos du second cycle, les données rapportées ici renvoient directement à ce que les élèves, en particulier ceux de sixième, ont à dire de l'école et des apprentissages qu'ils font au primaire.

Ce chapitre s'appuie donc sur des rencontres avec plus de deux cents enfants, dans des entrevues semi-dirigées de petits groupes (en moyenne dix participants). L'entrevue commençait souvent par une question comme «Racontez-nous comment ça se passe à l'école», et évoluait à travers une grille de questions qui essayaient de cerner quand et comment le quotidien à l'école est motivant ou pas, intéressant ou pas, facile ou difficile, quelles sortes de choses à apprendre intéressent davantage, de quelle façon apprennent-ils le mieux, que conserveraient-ils et que changeraient-ils à leur école pour qu'elle réponde le mieux possible à ce qu'ils attendent d'elle, comment entrevoient-ils le secondaire, etc.

Le choix des groupes a visé la diversité des classes visitées, tant du point de vue scolaire (classes traditionnelles ou à aires ouvertes, éventail assez large de méthodes d'enseignement) que du point de vue socio-économique (ville ou banlieue, milieu aisé ou défavorisé). Il s'agissait alors d'identifier avec les élèves eux-mêmes ce qui les motive à apprendre, au-delà de l'obligation stricte qui leur est faite de fréquenter l'école.

## 1.1 De la classe maternelle au premier cycle du primaire

De la classe maternelle aux premières classes du primaire, il y a une continuité de fait dans le vécu des enfants. À cet âge, la vie de groupe demeure centrale dans l'expérience de chaque élève et, a priori, tout peut être intéressant. D'autre part, la distinction jeu-travail n'est pas nécessairement très marquée dans la perception des enfants; des activités d'apprentissages stimulantes et attrayantes peuvent être vécues comme jeu. Enfin, comme à la maternelle, l'enfant de premier cycle, et tout particulièrement de première année, ne dissocie pas l'école et ses apprentissages de sa relation interpersonnelle avec l'enseignant.

Comment faire en sorte que les classes du début du primaire gardent jusqu'à un certain point l'esprit et le dynamisme de la classe maternelle? Les observations réalisées et diverses discussions avec élèves, éducateurs et responsables scolaires nous font souligner particulièrement *quatre aspects* des relations entre élève et enseignant qui, à des degrés divers, gouvernent les débuts de l'apprentissage chez les élèves.

### *1.1.1 Une attitude de respect*

Il y a beaucoup de précautions à prendre avec l'élève au début de ses apprentissages formels et la plupart d'entre elles concernent les attitudes de l'enseignant à l'égard des élèves, des élèves différents entre eux par leurs capacités et leurs dispositions individuelles, des élèves également différents des jeunes des générations précédentes.

### *1.1.2 L'écoute*

Beaucoup d'enseignants considèrent comme une caractéristique de plus en plus marquée chez les enfants le besoin d'une *écoute* et d'une attention personnelle. On attribue volontiers ce phénomène au fait d'un plus grand nombre d'enfants uniques et à la taille réduite de la majorité des familles. On considère que les enfants apportent avec eux un style de relations ouvertes, qu'ils ont l'habitude de discuter avec leurs parents et qu'ils s'attendent à la même ouverture de la part de l'adulte qui anime la classe.

### *1.1.3 L'acceptation*

Les enfants ont également besoin de sentir qu'on les accepte tels qu'ils sont, qu'on ne les réduit pas à leur rendement scolaire. Cela paraît extrêmement important dans le contexte de l'évaluation des difficultés que l'enfant peut rencontrer. L'enfant qui se sent accepté pour lui-même, en tant que personne, sait qu'il ne sera pas dévalorisé du fait d'une difficulté rencontrée. Il n'essaiera pas de la cacher, il osera demander de l'aide.

Des enseignants particulièrement sensibles à la vulnérabilité et à la sensibilité des relations humaines dans la classe considèrent que certains écarts de comportement sont avant tout des messages sur le plan de l'acceptation. Certains enfants ont une attente affective très forte à l'égard des enseignants. «Est-ce que tu m'aimes, est-ce que tu m'acceptes comme je suis?»: c'est une question constante, sous-jacente à bien des

oppositions. Plusieurs éducateurs considèrent que ce besoin d'être rassuré sur le plan affectif croît en partie en raison de l'éclatement de nombreuses familles.

### *1.1.4 La confiance*

Les éducateurs mettent volontiers l'accent sur l'importance de la *confiance* mise dans les possibilités et dans le potentiel des enfants. Pour plusieurs de nos interlocuteurs, une acceptation du potentiel actuel global de l'enfant qui ne se restreint pas aux seules capacités intellectuelles demande qu'on ait à l'égard de soi-même une attitude semblable: «se considérer comme une personne entière et non comme une machine à enseigner», «avoir confiance en ses propres possibilités comme adultes et comme éducateurs».

L'attention portée à ces aspects de la relation enfant-adulte porte à se demander s'il faut se donner d'abord comme objectif de rendre l'enfant heureux à l'école, pour ensuite le faire apprendre. C'est une question sans doute piégée. D'une part, en effet, la plupart des jeunes enfants sont heureux à l'école, en particulier parce qu'ils sentent l'authentique attachement de leurs enseignants à leur épanouissement et à leur réussite. D'autre part, les éducateurs sont très conscients des limites de leur intervention: *tenir à des relations scolaires chaleureuses, faire faire à l'enfant l'expérience de la réussite*, c'est rendre l'école satisfaisante. Sans croire que l'école puisse rendre tout le monde heureux ni que ce soit son rôle, on peut considérer que l'enfant qui apprend quelque chose et qui se sent respecté sera tout au moins satisfait.

On ne peut nier l'importance de la dimension affective dans l'éducation. On confond parfois l'importance relativement prépondérante de la qualité de la relation avec l'enseignante ou l'enseignant pour le très jeune élève et certains aspects de l'affectivité qui sont plus directement liés au déclenchement de l'effort d'apprendre ou à son résultat. Avec les plus jeunes, l'éducateur va normalement éveiller d'abord *le goût d'apprendre* en abordant des apprentissages systématiques. Le plus habile amènera insensiblement l'enfant à des connaissances et des habiletés, à travers des jeux, des manipulations, des simulations; la classe animée, toute proportion gardée, de façon comparable à une maternelle, impliquera l'ensemble des enfants dans des projets collectifs, des réalisations reliées à leur expérience de vie. Ces projets et ces thèmes de travail rendront moins visible la diversité des rythmes de progression et favoriseront une évaluation moins démobilisante pour les enfants moins précoces.

Il faut aussi se garder de la perception ambiguë à l'effet qu'un professeur sévère a plus de chances d'être exigeant qu'un professeur chaleureux. D'une part, du point de vue de la discipline et des normes de comportement, tout indique que *le professeur a surtout besoin d'être fidèle à lui-même et constant* dans ses attentes, pour être respecté et apprécié. D'autre part, du point de vue de l'ampleur des apprentissages, les «attentes élevées» qui stimulent la qualité de l'effort et des résultats passent certainement aussi bien à travers les attitudes de confiance et de respect qu'à travers des attitudes d'autorité et de sanction.

L'observation d'un nombre assez important d'écoles montre que ces principes de base se retrouvent de façon inégale dans l'organisation des classes de premier cycle. Dans certaines classes, le passage en première semble signifier la fin du jeu, de l'expression, et déjà une grande diminution de l'intérêt. Dans d'autres, les enfants s'activent, s'occupent de façon plus autonome, ne font pas tous la même chose en même temps mais avancent constamment l'un ou l'autre projet, l'un ou l'autre exercice, l'un ou l'autre travail collectif. L'observation de nombreuses classes ne permet pas de conclure que la joie d'apprendre, si évidente dans les apprentissages non scolaires moins formels, s'amenuise fatalement à l'école.

L'insistance des nouveaux programmes sur la présentation de situations d'apprentissage significatives pour l'enfant incite fortement les enseignants des «petites» classes à rendre le fonctionnement de la classe moins rigide et moins uniforme et à décloisonner les matières. Lorsque des façons de faire plus traditionnelles persistent, on les considère souvent comme des pis-aller. On les explique par des contraintes, par exemple, par la rigidité du régime pédagogique — dans beaucoup de milieux, il est quasi-héroïque de se singulariser dans l'emploi du temps, trop strictement décalqué du régime — ou par la pression des parents qui privilégient essentiellement l'apprentissage de la langue et des mathématiques.

## 1.2 Un éventail de motivations

Comme on l'a mentionné au début de ce chapitre, beaucoup d'élèves de sixième année ont été interrogés dans le cadre d'entrevues de groupe. Leurs propos renvoient une image qui englobe le premier et le deuxième cycles et met en relief des dimensions de leur vie à l'école qu'ils jugent importantes. On a d'abord tenté d'interpréter leur motivation à apprendre en référence à des réalités affectives mais, d'eux-mêmes, les enfants ont levé le voile sur d'autres conditionnements qui agissent sur eux de façon prépondérante. Ce sont donc ces divers aspects qui seront exposés ici.

### *1.2.1 La motivation socio-économique*

Tout étrange que cela puisse paraître, en ce sens qu'on s'attend peu à l'ampleur d'une telle incitation chez d'aussi jeunes élèves, c'est la motivation socio-économique qui est majoritairement invoquée la première. À la question «Qu'est-ce qui vous motive à apprendre?», ils répondent spontanément qu'on étu-

die pour son avenir, pour avoir de meilleurs emplois ou de l'emploi tout court. Ils sont universellement persuadés que, sans diplôme, on ne se taille jamais une place sur le marché du travail. Voici des propos typiques, particulièrement dans les milieux moins favorisés:

> «Si on veut gagner assez d'argent — la vie ça coûte cher — ça prend un diplôme pour travailler. On prépare notre avenir à chaque jour.» «Si on veut faire quelque chose dans la vie, ne pas chômer, aller loin, être plus que journalier, il faut étudier.»

Certains connaissent un frère, un oncle, un ami de la famille, le père même, qui vivent le chômage comme un cauchemar et ces images sont toujours extrêmement «motivantes» pour réussir à l'école. L'arrière-plan socio-économique est déjà très présent dans leurs préoccupations personnelles. A priori, il était impossible d'imaginer la force de cette emprise sur leurs propres aspirations.

Un autre désir, à forte couleur sociale, est celui d'être reconnu comme quelqu'un de dégourdi, d'instruit:

> «Si tu n'as pas d'école, tu restes ignorant. Tu ne vaux rien. Tu peux avoir bien de l'intelligence, des talents, mais c'est l'école qui te les fait développer, qui t'aide à les développer. Je veux connaître plus de choses. Si on ne travaille pas, on ne saura pas grand'chose, on va *avoir l'air «niaiseux»*. Ce ne sera pas bon pour nous.»

Ces motivations concernent donc l'école comme institution sociale garantissant un statut, un certain prestige, et consolidant l'avenir personnel. Elles incitent à la fréquentation scolaire, à la démarche de «venir s'approvisionner» en vue du futur, mais, mêmes reprises à leur compte par les élèves, c'est-à-dire fortement assumées et intériorisées au plan personnel, elles demeurent en quelque sorte extérieures à l'acte d'apprendre lui-même.

### *1.2.2 La motivation socio-affective*

Comme les jeunes sont amenés à venir à l'école par des pressions assez extérieures ou lointaines, ils doivent y trouver d'autres intérêts plus immédiats. Or, il apparaît que l'école, comme espace social, est la place publique des jeunes, leur principal lieu de rassemblement. Ils viennent donc y retrouver leurs copains et amis; les liens qui les unissent entre eux sont primordiaux. Cette dimension sociale et affective de l'école rend la fréquentation attrayante pour la plupart des enfants, qui affirment d'emblée être heureux ensemble.

> «Je peux rencontrer des gens ici, je peux rencontrer un professeur, puis le connaître et connaître d'autres personnes. Je peux avoir des amis aussi. Si je n'avais pas d'école, je resterais dans la maison, chez nous; je n'aurais personne avec qui communiquer.»

Comme les relations avec les autres enfants sont stimulantes, de même la relation interpersonnelle avec l'enseignant est très importante. C'est à travers l'enseignant que passe toute la relation qu'entretient l'enfant avec le système scolaire. À ses yeux, c'est de lui que viennent les règles du jeu. En continuité avec ce qui a été observé au premier cycle, les jeunes éprouvent encore, à la fin du primaire, le besoin d'une relation chaleureuse avec leur enseignant. Dans la mesure où ils se sentent acceptés par lui, reconnus dans leurs forces et leurs faiblesses, qu'ils sentent la confiance que cet adulte place en eux, ils font tout pour lui plaire et pour participer.

Mais cette «société-école» à laquelle le jeune est intéressé l'appelle d'une façon qui est encore extérieure à lui. Cette motivation à fréquenter l'école ne concerne pas encore *ce que* l'individu vient y chercher, mais plutôt *qui* il y retrouve. Elle s'apparente davantage à une incitation à aller rejoindre les autres du même âge, là où ils se réunissent, et au désir que tout le réseau de relations qui s'établit là soit le plus chaleureux possible.

Alors, comment la motivation à apprendre pénètre-t-elle dans la zone des valeurs internes du jeune qui fréquente l'école par obligation, avec le sentiment de nécessité et à travers une mini-société accueillante? Autrement dit, au fond de lui-même, l'enfant est-il intéressé par ce qui se passe à l'école, par la raison même d'exister de l'école, c'est-à-dire le processus d'apprendre?

### *1.2.3 La motivation interne*

Au cours de nos rencontres, les jeunes n'ont cessé de dire, sur tous les tons, qu'*ils veulent apprendre*. Découvrir. Pouvoir questionner, satisfaire leurs multiples curiosités. Voir plein de choses nouvelles. Comprendre. Savoir faire des choses. Nous sommes loin d'une certaine croyance populaire qui présente la génération télévisuelle comme une masse d'enfants gavés de réponses toutes faites, passifs et peu disposés à laisser émerger leurs étonnements, leurs doutes et leurs curiosités.

En deçà de l'attrait d'un statut social convenable pour le futur et d'un lieu de rencontre sympathique pour le présent, il y a le bénéfice personnel et constant de l'apprentissage. On reconnaît aisément chez eux une soif de tout apprivoiser, d'en savoir toujours un peu plus pour eux-mêmes, pour répondre à tous les pourquoi et les comment qui surgissent au fil de la vie quotidienne. Se greffent à ces plaisirs ceux d'apprendre en jouant, de vaincre des difficultés, de

progresser: *tout*, globalement, *peut être intéressant*, comme on le verra plus loin.

Toutefois, ces motivations ne viennent pas de l'extérieur; elles sont inscrites au coeur des cheminements personnels et ce sont elles qui déclenchent la joie d'apprendre. La réponse qui leur est donnée est porteuse des satisfactions à la fois les plus grandes et les plus immédiates.

### 1.3 Les traits des apprentissages motivants

On a voulu savoir, dans ce qui leur était servi, ce que les enfants trouvaient le plus nourrissant et ce qui les laissait sur leur faim ou, à la limite, leur coupait plutôt l'appétit.

#### *1.3.1 Des apprentissages qui rejoignent les intérêts de l'enfant*

Il faut noter d'abord que *les matières de base*, comme les mathématiques, le français, l'anglais, sont reconnues par tous comme étant *primordiales*.

On ne met pas en doute leur importance. On leur attribue même un rôle de «matières premières» pour les diplômes. Mais tous n'aiment pas également la façon dont elles sont enseignées. Quant aux autres matières, l'intérêt est plutôt affaire de goût personnel ou d'expériences positives. Dans les deux cas, cependant, les démarches qui suscitent l'intérêt et qui le nourrissent sont exactement les mêmes.

Que disent les enfants à propos de leurs motivations profondes et de ce qui les amène à trouver quelque chose intéressant?

La première constante concerne *leur vécu et la part qui lui est faite*. Si les thèmes de travail rejoignent leurs intérêts, s'ils exploitent leur vécu ou en partent pour élargir leurs connaissances et leurs expériences, il y a là gage de réussite. À titre d'exemple, une recherche sur la drogue, en sixième année. Au moment où ces jeunes s'interrogent beaucoup sur la présence de la drogue dans les écoles secondaires qu'ils fréquenteront bientôt, cette recherche les éclaire et les rassure, parce qu'elle leur apprend que, bien prévenus, il y a moyen d'éviter des expériences négatives et de ne pas s'en laisser imposer par les aînés.

Une autre expérience, en sciences naturelles celle-là, consiste pour chacun, dès septembre, à cultiver des plantes, à s'informer, à acquérir des connaissances et une certaine habileté. Les élèves offriront finalement leurs plantes en cadeau à la fête des mères.

Mais *le vécu des enfants couvre une large gamme entre le concret et l'imaginaire, et celui-ci s'ouvre sur le passé comme sur le futur*. C'est à partir du moment où on rejoint le plus adéquatement leurs intérêts présents qu'on peut conduire le plus loin les élèves; les enseignants qui enthousiasment les jeunes sont ceux qui font dépasser le concret terre-à-terre. L'imagination des maîtres est mise à contribution pour faire aborder «de près» des thèmes comme la pollution ou la conservation de l'énergie, pour faire saisir qu'il est important de bien lire pour comprendre, de chercher au dictionnaire pour enrichir son vocabulaire, d'écrire correctement pour se faire bien comprendre, de connaître l'histoire pour se situer dans le temps. Ces approches sont importantes aussi pour des démarches de création qui ne soient pas parachutées ou pour des expérimentations qui répondent aux véritables questions des jeunes.

#### *1.3.2 Des apprentissages qui suscitent l'engagement*

Une autre constatation majeure concerne *le type d'engagement qu'on exige d'eux*. Quand l'enseignant leur montre qu'ils sont indispensables à la bonne marche d'une activité, par exemple l'organisation d'une classe «verte», les jeunes sont fiers qu'on mette leurs talents à contribution. Ils participent alors de façon dynamique et engagée, parce que la réussite du projet dépend d'eux, de ce qu'ils auront su prévoir, des petits dossiers d'observations qu'ils auront eux-mêmes préparés. En réponse à la question «Qu'est-ce qui est intéressant à l'école?», c'est souvent à ce genre d'activités qu'ils se réfèrent d'abord. Toute la gamme des sorties éducatives y passe, de même que des activités sportives, des fêtes de toutes sortes, des tournois, des journées thématiques; ils ne tarissent pas d'éloges à l'égard de ces projets où ils ont dû, bien souvent, travailler assez fort. Ils ne répugnent donc pas à la tâche; ils ont le sentiment de s'amuser dans une école rendue ainsi plus vivante. Ils prennent à coeur leurs responsabilités individuelles, parce que l'enseignant a suscité ce besoin d'identification à l'intérieur d'une tâche de groupe.

À cet égard, il faut souligner que les *apprentissages sociaux* qu'ils effectuent à l'école sont, à leurs yeux, extrêmement importants.

> «À l'école, on apprend à vivre avec les autres.»
>
> «Il n'y a pas que les notes qui comptent. Si tu es diplômé mais que tu n'as pas de bon sens, que tu n'es qu'un «flanc mou», tu n'arriveras à rien. Il faut que tu apprennes à partager... il faut que tu fasses des efforts dans la vie.»
>
> «À l'autre école (premier cycle), s'il y a des batailles, ils ne punissent pas, ils font juste avertir. Nous, nous vieillissons. Se battre, ça ne règle pas les affaires. — Puis il faut se parler. Notre professeur nous le dit: «Vous n'êtes pas des bêtes sauvages, vous êtes des êtres humains.» — Ici, c'est comme une famille: tu rencontres quelqu'un, tu peux lui parler. Même si tu ne le connais pas, tu lui parles parce que c'est comme si on était une grande famille.»

Ils sont très enthousiastes face aux échanges avec les pairs et à l'enrichissement personnel qui en découle, au sein du travail d'équipe comme de toute autre activité de groupe. Ils estiment cet apprentissage de la coopération fort utile pour le développement d'attitudes d'écoute et de dialogue pour maintenant et plus tard.

### *1.3.3 De «vrais» apprentissages*

Les élèves du primaire veulent «*apprendre pour de vrai*», que ce soit en effectuant des recherches, en travaillant en équipe ou en jouant. À titre d'exemple, les «jeux» proposés par un professeur d'anglais avec qui ils jugent apprendre enfin à parler anglais. Cet enseignant les soumet à une simulation qui a pour eux toutes les allures de la «vraie vie»: ils doivent faire comme s'ils étaient au restaurant ou comme s'ils tenaient un magasin d'articles de sports. Fini les listes ennuyeuses de vocabulaire qu'on apprend dans le seul but de les savoir à l'examen! On va utiliser le vocabulaire «pour vrai» dans les sketches à monter en classe. «C'est pas juste du par coeur». Un autre exemple puisé dans un cours de sciences humaines qui conjugue avec les objectifs du programme les habiletés développées dans le cours de français: les élèves doivent interviewer «pour vrai» des adultes, consigner par écrit leurs réponses, en faire un résumé et donner leur propre point de vue. Selon eux, ces types d'apprentissage les conduisent à mieux se débrouiller dans des situations courantes de la vie: ils y trouvent un profit personnel très certain.

### *1.3.4 Des apprentissages pertinents*

Il ne faut pas oublier l'importance capitale de ce que l'on pourrait appeler «*l'appropriation pédagogique*». En effet, les élèves sont très motivés quand ils savent pourquoi ils ont à faire tel apprentissage. Si l'enseignant leur fait bien saisir pourquoi l'anglais est indispensable, comment la dictée contribue à développer des mécanismes d'orthographe, comment la démonstration de solutions de problèmes en mathématiques développe le raisonnement, les élèves s'engagent plus volontiers, sachant à quoi sert ce qu'ils font.

### *1.3.5 Des apprentissages intégrés*

L'autre aspect de cette stimulation réside dans les *liens que l'enfant est amené à établir entre les diverses choses qu'il apprend.* Si, par exemple, les figures géométriques sont appliquées dans la mise en page d'un journal, ça devient très motivant pour l'enfant de bien comprendre l'un et l'autre. Mais l'inverse décourage:

> «Le professeur a expliqué comment faire les additions de fractions, mais il ne nous a pas dit à quoi ça servait.»

L'élève doit alors s'en remettre complètement à la crédibilité de l'enseignant, il se voit privé de la conviction que ses apprentissages lui servent, que ce n'est pas seulement pour remplir une case du programme ou s'exercer pour plaire à son professeur. En somme, le jeune semble bien prêt à suivre, à condition de savoir où il s'en va et ce que la démarche va lui rapporter personnellement: il tient à comprendre et à intégrer ses apprentissages.

## 1.4 Les attentes relatives aux façons d'apprendre

Chez les élèves du primaire, rien n'est perçu globalement comme trop difficile. Ils ne répugnent pas à la difficulté en soi. Ce qui démotive tout effort, c'est plutôt la matière présentée sans souci de nouveauté, la répétition, les exercices vécus comme une fin en soi, le peu d'attention accordé à leurs intérêts personnels.

Faire appel au sens de l'effort des élèves ne donne des résultats que si on a suscité leur curiosité pour que, d'eux-mêmes, ils s'approprient le projet d'en savoir un peu plus, de tenter des expériences. À cet égard, ils lancent un cri d'alarme qu'on pourrait reformuler ainsi: «prenez-nous où nous sommes, servez-vous de notre goût d'apprendre des choses nouvelles, imaginez des situations vivantes d'apprentissage, donnez-nous de réels défis.» Sinon, les élèves continueront de fournir un effort minimum et de trouver l'école ennuyeuse, en espérant apprendre enfin des choses nouvelles et valables au secondaire. Mais cette affirmation mérite d'être reprise point par point.

### *1.4.1 Une présentation claire et concrète de la matière*

D'abord, qu'en est-il des *difficultés* que les enfants perçoivent dans leur cheminement scolaire? Elles *tiennent peu aux matières comme telles, mais beaucoup à la façon abstraite dont elles sont présentées.* De nombreux enfants donnent des exemples personnels à travers lesquels ils font ressortir que, à partir du moment où ils ont compris et que la matière a été présentée de «façon plus claire», ils se sont mis à l'aimer et à y progresser. À l'opposé, c'est un drame pour eux de ne pas réussir à saisir un enseignement qui leur paraît trop complexe, parce qu'ils se sentent alors immobilisés et risquent d'échouer. Cependant, presque tous ceux de nos interlocuteurs qui ont dû doubler, suite à des difficultés majeures à un niveau ou l'autre, se disent satisfaits de la seconde chance qui leur a permis de comprendre et de se remettre en piste.

### *1.4.2 Un rythme de croisière moins uniforme*

Les difficultés sont aussi imputables au *rythme de croisière* qui s'établit dans la classe: si l'élève ne suit pas, il devient de plus en plus déphasé, il prend du retard, il se démotive et le piège se referme sur lui.

> «J'ai doublé et j'ai eu la chance de me reprendre. H. va moins vite: j'ai le temps de suivre ses explications. Maintenant que je commence à être bon, j'aime mieux ça.»

Dans plusieurs écoles, les enfants expliquent *le recours à la répétition par la présence en classe d'élèves plus lents.*

> «Quand j'ai bien compris du premier coup, après ça, je n'écoute plus». «Supposons que tu finis le premier ton travail, qu'il est réussi. Eh bien, après ça, tu perds ton temps». «Tu t'ennuies si tu es obligé d'attendre ceux qui vont moins vite.»

Ce *rythme uniforme imposé à la classe* démotive les plus forts, mais aussi les élèves en difficulté qui se perdent en cours de route et ne suivent plus le train «moyen». Cependant, partout où les élèves peuvent travailler à leur rythme, les plus forts sentent la place qui est faite à leurs capacités et les plus faibles sont encouragés par un suivi individualisé plus adéquat.

### *1.4.3 Des exigences à leur taille*

À propos du niveau de difficulté des travaux exigés, de lectures et des exercices, les enfants ne renvoient pas beaucoup d'échos. La plupart affirment plutôt que, à partir de leur cinquième année, ils n'ont plus tellement de pain sur la planche: ils perçoivent globalement leurs programmes comme des révisions qui sont censées les préparer pour le secondaire.

L'autre aspect de cette affirmation, c'est que *les exigences ne sont pas assez élevées.* Si on demande peu, pourquoi s'efforcer de fournir plus de travail et plus d'effort? Ce raisonnement leur fait dire:

> «Dans une classe où ça prendrait 75 % pour passer, on se forcerait plus, on écouterait plus du premier coup. Ça pourrait être plus exigeant que maintenant.»

Cette opinion est largement partagée par l'ensemble des jeunes rencontrés.

### *1.4.4 Le souci de progresser*

Dans le contexte actuel, comment les enfants sont-ils portés à croire que leurs apprentissages sont relativement faciles? Ils confient que c'est d'abord la matière présentée sans souci de nouveauté qui leur laisse l'impression du facile et du déjà vu. Ce danger se présente surtout dans les matières de base où les jeunes ne distinguent pas toujours une progression.

> «On travaillerait plus à condition qu'il y ait du nouveau, que ça ne soit pas de la répétition.»

> «Ça fait trois ans qu'on étudie les conjugaisons de verbes: moi, je les sais, je n'ai plus besoin d'étudier.» (Nous avons entendu la même remarque, au sujet des tables de multiplication!).

Certes, les programmes prévoient des progressions, mais, bien souvent, les élèves ne les palpent pas. Cela a pour effet de les démobiliser ou encore de leur faire attendre impatiemment le secondaire.

Pour que l'activité d'apprendre soit significative et que l'effort soit sollicité à bon escient, le jeune doit être convaincu qu'il fait plus que «monter et descendre le même escalier» (propos d'un élève sur les mathématiques). Il faut que l'intérêt ait été rejoint et que l'élève soit persuadé que ce qu'il entreprend est valable en lui-même, qu'il va y trouver son compte, qu'il va pouvoir maîtriser telle technique ou utiliser telle notion.

### *1.4.5 L'intérêt conduisant à l'effort, et non l'inverse*

Là où règne l'harmonie entre les valeurs de l'école et celles du milieu, le renforcement de l'intérêt des jeunes pour les contenus proposés est évident. L'école s'appuie sur l'entraînement à l'effort, sur les modèles de réussite sociale, sur le suivi des apprentissages présent au foyer.

Par contre, plus le milieu est défavorisé, plus les jeunes semblent répugner à des apprentissages présentés de but en blanc, sans *mise en situation vivante.* Tout se passe comme si on disait d'eux: «Ils ne sont pas stimulés à la maison, on n'y développe pas leur sens de l'effort, à nous de les faire travailler!» Et la démarche échoue souvent. Les jeunes peu incités à l'effort dans leur milieu familial trouvent, en effet, très ennuyant d'arriver à l'école et d'avoir à fournir des efforts. S'ils ne sont pas rejoints dans leurs intérêts, rien ne les convainc que le jeu en vaut la chandelle. On peut bien leur servir le modèle d'un patineur de vitesse qui répète toujours les mêmes gestes pour exceller — témoignage entendu — ça ne leur explique pas les enjeux de formation qui sont dans la balance. Ça ne les met surtout pas sur la piste de buts à atteindre personnellement, à s'approprier: ça les laisse, au contraire, passifs.

Cependant, là où, dans des milieux moins favorisés, les enseignants ne comptent plus sur le suivi familial pour inculquer à l'enfant le sens de l'effort et où ils prennent en main la motivation des enfants, on découvre des élèves très dynamiques.

Les professeurs les intéressent par le biais de ce qu'ils aiment, ils s'assurent de savoir où ils en sont, ils leur font effectuer des manipulations, des expérien-

ces. Ils les mettent au travail et ces jeunes savent très pertinemment pourquoi ils travaillent. Ainsi, dans une école, une période de lecture de 45 minutes est aménagée et les enfants doivent lire un roman; on tâche d'en faire un moment de détente en diffusant une musique douce. Les enfants sont convaincus de l'importance de cette mesure; ils nous disent que c'est une bonne façon d'apprendre à lire, à comprendre et à écrire. Ils doivent faire à leur rythme la synthèse de leur lecture et ils sont persuadés que c'est en surmontant ces difficultés qu'ils deviendront compétents. Encore a-t-il fallu que chaque enseignant leur rende attrayante la démarche, qu'il leur fasse miroiter le profit que chacun y trouverait.

### *1.4.6 La diversification des façons de travailler*

Quand on s'enquiert des *moyens qui sont mis à leur disposition pour les apprentissages*, les élèves répondent majoritairement: des exercices. Certaines écoles utilisent un très grand nombre de cahiers d'exercices, d'autres reproduisent des exercices conçus par les professeurs eux-mêmes. Mais, la plupart du temps, les élèves voudraient dépasser les exercices. Expliquons-nous. *S'exercer pour s'exercer*, «remplir des pages d'Alain Debray» par exemple, n'est pas motivant pour eux: ils ne voient pas à quoi ça peut servir, en quoi l'accumulation d'exercices va les développer. «C'est comme de la «drill», estiment-ils. Ils apprécient plutôt des projets où s'inscrivent plus d'initiatives personnelles, des activités dans lesquelles ils peuvent s'impliquer davantage et produire leurs recherches.

> «Quand c'est une *recherche*, ça me demande de la concentration. Mais quand ce n'est pas difficile, comme des exercices, là, je me laisse aller.»

Ils apprécient aussi avoir des *fiches de travail personnel* à partir desquelles ils mesurent leur degré de compréhension et dont ils se servent pour consulter leur professeur, au besoin. Il y a donc cohérence dans leurs attentes: «apprendre pour de vrai», c'est pour eux tout à l'opposé d'une répétition d'exercices exécutés sans conviction et sans application des connaissances acquises. L'apprentissage est vrai ou «intégré» quand il est en continuité avec l'intérêt ou un besoin en prolongement il est vrai quand les élèves comprennent pourquoi ils le font. La résonnance «affective» de l'activité éducative est primordiale en regard de cette intégration.

Dans l'examen des facteurs de motivation, les élèves parlent fréquemment d'enseignants qui se soucient de *rejoindre leurs intérêts et de diversifier les façons de travailler*. Prenons l'exemple des cours de musique. Très souvent, ces cours enthousiasment les jeunes parce qu'ils y apprennent à jouer de la flûte, de la guitare, des percussions. «C'est relaxant, ça défoule», disent-ils. Mais si le professeur impose la flûte à tous sans tenir compte des goûts individuels, il perd la moitié de ses élèves, qui trépignent devant l'absence de choix. Toujours dans une classe de musique, des élèves s'ennuient de ce que les cours tournent à la géographie par le biais des biographies de Mozart et Beethoven:

> «Notre période de musique, c'est pour jouer et puis, après, pour voir l'essentiel de la vie de ces grands compositeurs.»

Mais ils commenceraient, si on les écoutait, par des auteurs plus proches d'eux... Dans une autre école, on déclare:

> «Le professeur nous fait apprendre des chansons de Nathalie Simard. Ce n'est pas vraiment ce qu'on aime: il ne nous l'a jamais demandé.»

Les exemples cités sont du domaine de la musique, mais l'observation vaut pour toutes les matières.

### *1.4.7 Le travail personnel à la maison*

Concernant le travail à la maison, les observations se limitent à quelques grands traits qui sont en continuité avec le vécu scolaire comme tel. Il est souvent difficile pour les enfants de quantifier le travail personnel effectué à la maison. Mais, pour beaucoup d'entre eux, élèves de sixième, la dose est extrêmement variable: de 5 minutes à une heure par soir environ. Ils consacrent d'abord du temps aux devoirs obligatoires, qui consistent très souvent en des exercices. Presque toujours, ils les jugent faciles «parce qu'on revoit ce qu'on a fait durant la journée». Quant à l'étude comme telle, elle est d'abord perçue comme de la mémorisation: «Tu apprends par coeur à la veille de l'examen pour ne pas l'oublier.» Ils considèrent qu'il leur reste bien peu de choses en tête, une fois l'examen passé, d'autant plus qu'ils ont souvent étudié à la dernière minute «pour la note». Par contre, des élèves se sont montrés très fiers de pouvoir réciter des poèmes par coeur: on les avait convaincus qu'au-delà de la compréhension du texte, l'effort de mémorisation leur garantissait une discipline intellectuelle utile maintenant et plus tard.

Mais, là où les élèves investissent le plus d'eux-mêmes, c'est dans les travaux de recherche et, en particulier, quand ces travaux font l'objet d'un compte rendu devant la classe: «Quand on peut exprimer notre recherche devant des personnes, c'est intéressant.»

Pourquoi ce type de démarche leur plaît-il tant? C'est qu'ils apprennent alors des choses nouvelles, à leur rythme; ils doivent s'efforcer de comprendre pour ramener le tout en classe et l'expliquer de façon efficace. Cela leur permet de déployer leur imagination tout en leur donnant l'occasion de s'exercer comme communicateurs. C'est probablement le terrain par excellence où ils estiment développer leurs propres façons d'apprendre et d'explorer.

Évidemment, si l'école n'a pas su être intéressante, le jeune de milieu défavorisé en particulier, plus ou moins encadré chez lui, s'engagera très peu dans son travail scolaire. Enfin libéré du carcan de l'école, comment peut-on l'imaginer habité tout à coup d'une ferveur nouvelle à la période d'étude offerte gracieusement par son école chaque vendredi (c'est le cas dans une école visitée) avant les examens hebdomadaires? C'est au foyer que se joue donc une bonne part de la différence: même si l'école n'est pas très emballante, certains parents «poussent dans le dos» et entraînent au travail, interdisant les sorties tant que les devoirs ne sont pas finis, alors que d'autres n'interviennent plus. C'est à ce moment que certaines équipes dynamiques ont pris en charge leurs élèves, en dépit du manque d'encadrement familial. Cela nous amène à parler du soutien indispensable au jeune dans ses apprentissages.

## 1.5 Les personnes qui entourent l'élève

### *1.5.1 Une relation riche avec l'enseignant*

Ce qui motive le plus les élèves, c'est *l'attitude facilitante de l'enseignant*, sa patience, son encouragement à revenir sur des choses mal cernées ou mal comprises. Au point de départ, il y a peu de préjugés négatifs face aux matières chez les jeunes du primaire; telle matière a pu être assommante avec tel professeur, mais se révélera emballante une autre année parce que:

> «H. est patiente: avec elle, je comprends mieux. Elle prend le temps d'expliquer. Elle a le sens de l'humour. On est porté à mieux écouter.»

La façon dont l'enseignant s'intéresse à la matière et fait s'y intéresser les élèves est déterminante dans la dynamique qui s'installe en classe.

Le rôle de l'enseignant joue donc sur deux registres principaux. D'abord, partager avec ses élèves l'enthousiasme de leurs découvertes, des obstacles franchis, des difficultés surmontées, de sorte qu'ils se sentent éveillés, encouragés et stimulés. Ensuite, assurer les dimensions organisationnelles de l'apprentissage: discipline, encadrement et soutien, choix de projets, de façon à situer les élèves, à leur donner des points de repère, à les rassurer et à les épauler.

> «On sent que nos professeurs veulent qu'on réussisse. Ce que j'aime, c'est que les professeurs font tout pour nous aider. Ils s'occupent de nous comme s'ils étaient nos parents.»

De nombreux témoignages vont dans ce sens. Ainsi, dans une des commissions scolaires visitées, une personne-ressource aide les professeurs qui doivent intégrer des élèves présentant des troubles d'apprentissage ou des problèmes socio-affectifs. Il apparaît que ce type d'intervention assainit le climat relationnel de la classe dans son entier. La clarification et l'amélioration de l'image que l'enseignant, ainsi secondé, se fait de l'enfant valent pour tous les élèves de la classe et se traduisent particulièrement en attitudes positives d'encouragement. La confiance constante dans le potentiel et les possibilités des enfants constitue une attitude vitale.

À l'inverse, les élèves qui vivent une relation malsaine avec leur enseignant en sont grandement affectés.

> «Avec Y., j'avais toujours peur de faire rire de moi. Je ne posais plus de questions.»

Si l'enfant est ridiculisé par l'enseignant, s'il se fait blâmer constamment comme un propre à rien, il n'est plus motivé à questionner, à s'impliquer, il s'enfonce dans un sentiment d'incapacité intellectuelle et personnelle. Il se sent alors découragé, bloqué dans son évolution et étouffé dans ses questions.

Les attentes des plus âgés du primaire ne diffèrent donc pas fondamentalement de celles des plus jeunes. L'écoute, l'acceptation, la confiance sont des attitudes qui leur paraissent encore jouer un rôle de premier plan dans l'attrait qu'ils éprouvent pour l'école.

### *1.5.2 Le soutien du maître et du groupe*

Du point de vue de l'élève, le sens de la vie scolaire s'appuie sur deux éléments primordiaux: le degré d'accomplissement et de succès par son travail, d'une part, et le sentiment d'être non seulement accepté, mais soutenu par son professeur et son groupe-classe, d'autre part. Que l'une ou l'autre de ces composantes soit absente ou affaiblie et c'est toute la qualité de sa vie scolaire qui en est affectée.

On a déjà mentionné que les jeunes attendent principalement de leur enseignant qu'il soit chaleureux, patient, intéressé à la réussite de ses élèves et qu'il démontre un bon sens de l'humour. Règle générale, ces besoins semblent assez largement satisfaits et les élèves s'en réjouissent.

Dans une école, on a tracé un portrait du professeur *«sévère, juste comme il faut»*, qui rejoint bien ce qu'on dit beaucoup d'élèves de sixième année. Ce type de professeur maintient une atmosphère de travail. Ce *besoin que l'ordre soit assuré correspond à celui que justice soit faite.* En effet, le professeur qui maintient l'intérêt des élèves à la tâche risque peu de se laisser emporter soudainement par la colère pour une peccadille, quand la mesure est pleine, et de punir tout le groupe de façon arbitraire. Si les élèves sont laissés à leurs «enfantillages», ils ont le sentiment de perdre leur temps, de s'ennuyer. Mais, s'ils sentent que le professeur sollicite constamment leur intérêt et qu'il les responsabilise, ils accepteront d'emblée qu'une coche mal taillée soit reprise aussitôt.

«Si tu as passé la moitié de l'après-midi à faire d'autres choses que d'avancer dans le travail qu'elle nous avait donné, c'est normal qu'elle te garde en-dedans pendant la récréation pour que tu travailles. Elle est juste. Elle ne punit pas toute la classe pour ça. Et à toi, au fond, ça te donne la chance de te reprendre.»

Ce type d'approche leur fait prendre conscience de la discipline comme valeur structurante et intériorisée. Grâce à elle, l'élève apprend la maîtrise de soi, mais aussi le respect des autres dans leur droit à de bonnes conditions de travail.

De plus, les élèves attendent d'un enseignant qui sait garder une juste sévérité qu'il puisse aussi *doser ses exigences de travail et de concentration*.

«Il nous donne beaucoup de matière. Mais après, un court travail pour relaxer. Comme ça, ce n'est pas trop «stressant».»

Enfin, l'enseignant trouve des façons diversifiées de faire travailler ou d'aborder la matière, ce que les élèves considèrent comme des éléments facilitant leur travail.

Une autre facette du soutien concerne *l'évaluation des apprentissages*. Si l'élève a réussi ses examens, s'il obtient une bonne note, il est évidemment motivé à poursuivre. Mais il n'a pas toujours l'impression que l'évaluation mesure les *véritables indicateurs de compréhension ou de progrès personnel*. Les élèves constatent à regret que ce peut être souvent facile pour eux de «passer», même s'ils n'ont pas toujours compris et qu'ils ont oublié de grands pans d'information. De même, plusieurs jeunes se plaignent de l'arbitraire de certaines évaluations. «Dans nos travaux d'équipe, il y en a qui perdent leur temps, qui font juste dessiner, mais tout le monde a la même note». Les deux griefs semblent d'ailleurs se rejoindre, en ce sens que l'élève a rarement l'impression d'être évalué dans sa démarche: c'est le professeur qui juge le produit fini. Ce qui fait dire à une élève:

«Moi, j'aimerais apprendre à reconnaître par moi-même que ce que je fais est correct ou pas: je ne l'ai pas appris au primaire. C'est mon prof qui m'indiquait si c'était bien ou mal.»

Enfin, la note accompagnée de commentaires chaleureux, soulignant les progrès et les réussites, est très appréciée: ces félicitations encouragent et servent l'élève en soutenant ses réussites. Quant aux *récompenses systématiques et assez immédiates* servant à encourager l'effort, les élèves y attachent une grande importance. Ils se sont même attardés à nous en dresser la liste. Ils voient dans ces initiatives d'enseignants le signe que leur effort est reconnu, que leur fierté personnelle face au travail bien fait est légitime.

Les attitudes des adultes dans l'école déterminent donc en grande partie que l'élève s'y sente bien. Cependant, des jeunes de plusieurs écoles ont dit qu'il devait y avoir plus encore. *Leurs professeurs les plus motivants sont ceux qui font que le «petit miracle quotidien» se produise*. Ils inventent des jeux, font faire des spectacles, sont ouverts à toutes les activités qui déclenchent l'intérêt et suscitent la participation. Les exemples sont nombreux. Favoriser la correspondance avec les élèves d'une autre école, aller même jusqu'à donner comme tâche d'organiser la rencontre avec leurs correspondants. Faire préparer les questions d'un débat. Faire en sorte que l'exposé oral des élèves soit enrichi d'un diaporama. Actualiser un cours sur l'Acadie en partant d'aujourd'hui et en remontant dans le temps. Utiliser la bande dessinée pour faire comprendre une règle de grammaire. Faire du bricolage qui soit assez difficile pour qu'ils aient le sentiment d'apprendre quelque chose de valable et d'utile (jardinières, tissage). Les élèves qui ont l'impression que ça bouge à l'école, que c'est un lieu où l'on expérimente et où l'on fait des choses, et non plus seulement les enregistrer de mémoire, ces élèves-là se sentent épaulés et enhardis à poursuivre, à dépasser les limites des programmes.

En prolongement de ces attitudes, un autre facteur de soutien est *l'encouragement par les pairs*. Quand ils sont fréquemment incités à s'entr'aider, à mettre en commun leurs projets ou leurs découvertes, à communiquer, les enfants développent des habiletés de coopération et d'organisation. Ils savent qu'ils peuvent compter sur les autres quand ils sont devant une difficulté et la confiance qu'ils se manifestent est source de stimulation.

### *1.5.3 Le soutien de la famille*

Lorsqu'il entre *chez lui*, quel soutien le jeune reçoit-il? Au premier cycle, très souvent les parents s'impliquent «à l'intérieur» du travail scolaire: ils accompagnent l'apprentissage de l'écriture, ils aident aux devoirs et aux leçons. Mais plus le jeune vole de ses propres ailes, plus le soutien se situe à un autre niveau: celui de l'encadrement.

«Moi, mon père me pousse à chercher au dictionnaire.»

«Mes parents veulent que je ne sois pas mal pris plus tard, que je ne sois pas un «lâche» (au sens de paresseux), que j'apprenne à travailler.»

Certaines familles nourrissent abondamment leurs enfants au point de vue intellectuel et culturel. Elles contribuent à enrichir et à approfondir ce qui est vu en classe. Elles discutent avec leurs enfants, les écoutent individuellement, participent à leurs projets et s'impliquent même à l'école.

D'autres familles, moins outillées pour aider leurs enfants dans les travaux scolaires, ne s'impliquent pas moins pour autant. Elles surveillent le travail scolaire, déterminent des horaires, imposent des contraintes et

valorisent globalement tout ce qui se rattache à l'école, car celle-ci est perçue comme un moyen de promotion sociale.

> «Mon père a un bon emploi avec un secondaire II. Mais il m'avertit: ça ne veut pas dire que, moi, j'aurais un emploi si je n'étudiais pas.»

Les parents les encouragent par toutes sortes de récompenses, du «congé de vaisselle» au montant d'argent, en passant par toute une gamme de cadeaux.

Finalement, dans certaines familles perturbées par un divorce récent, le chômage ou d'autres problèmes graves, le rythme de vie de l'enfant est souvent incontrôlé. Cette situation de laisser-aller se double d'encouragements peu consistants. C'est alors souvent, de l'aveu même des enfants, un aîné, frère ou soeur, qui prendra le relais, à moins que ce ne soit une gardienne, des grands-parents ou des amis bienveillants. Mais, dans le contexte économique actuel, à de rares exceptions près, les parents ne mettent pas en doute l'importance des diplômes; cependant, certains semblent dépassés par leurs jeunes, ne garantissant pas toujours, par exemple, le sommeil qui leur serait nécessaire ou un espace calme pour travailler. Évidemment, ces démissions affectent le suivi que le jeune serait en droit d'attendre dans son propre foyer. Si, par surcroît, l'école lui impose des apprentissages très théoriques et peu liés à son vécu, la tentation est forte pour lui de limiter ses investissements à la note de passage et remiser son sac d'école jusqu'au lendemain matin.

### 1.6 Autonomie et responsabilité

À travers ses apprentissages, l'élève du primaire doit *s'acheminer vers plus d'autonomie*, dépasser l'acquisition pure et simple de connaissances et de savoir-faire, *«apprendre à apprendre»*. C'est du moins l'intention que l'on retrouve dans l'ensemble des programmes de ce niveau. Le jeune perçoit-il clairement cette intention dans les démarches quotidiennes qui lui sont proposées? C'est ce que nous avons cherché à cerner avec eux.

#### *1.6.1 Une question d'équilibre*

On constate d'abord une *assez grande soumission aux programmes, aux types d'apprentissages et au rythme de travail* imposés par les professeurs. Règle générale, les jeunes ont peu d'occasions concrètes d'effectuer des choix.

> «C'est plaisant en éducation physique, parce qu'on a le choix des activités; on en profite parce qu'on n'est pas obligé.»

Voilà un commentaire révélateur, mais la plupart des observations recueillies traduisent plutôt une attente non comblée. En musique, par exemple, on souhaite choisir l'instrument à apprendre et pouvoir se spécialiser davantage; dans une autre école, on aimerait être initié à la musique moderne en plus de la musique classique.

Le dénominateur commun des besoins exprimés se situe dans la *possibilité non seulement d'effectuer des choix*, mais aussi *d'apprendre à son propre rythme*. Pourquoi être soumis à de fastidieuses répétitions si on a compris? Individuellement, on aimerait pouvoir passer à autre chose et n'avoir pas à attendre toute la classe. D'autre part, on aime bénéficier d'explications supplémentaires si on n'a pas atteint ou maîtrisé l'objectif visé. Les élèves en difficulté se sentent souvent à bout de souffle ou tout simplement lésés dans leur besoin d'une attention plus soutenue de la part de leur professeur.

Le souci d'individualisation peut emprunter plusieurs formes dans l'enseignement. Par exemple, une des écoles visitées avait adopté un programme d'enseignement de la mathématique par fiches. L'élève ne reçoit jamais de cours magistraux, mais uniquement des explications individuelles. Quelques élèves adorent cette démarche, parce qu'ils n'ont pas besoin d'attendre les autres, affirment-ils; mais la plupart la trouvent monotone. Cet apprentissage ne semble profiter qu'aux sujets assez motivés et assez doués pour trouver d'eux-mêmes une méthode; les autres se sentent abandonnés à eux-mêmes.

Par ailleurs, dans le domaine des arts plastiques, les élèves du primaire bénéficient souvent d'une pédagogie non-directive où seule leur créativité est mise à profit. Cependant, certains déplorent ne pouvoir acquérir seuls un savoir-faire en dessin: ils essaient de dessiner, font des erreurs dont ils sont conscients. Ils éprouvent la nécessité d'acquérir des techniques mais leurs besoins ne semblent pas pris en considération. On se retrouve ici tout à fait à l'opposé des exercices fastidieux, monotones et répétitifs: l'élève fait ce qu'il veut, comme il peut. Mais on ne l'aide pas à faire mieux, à découvrir des règles de base; la non-directivité le cloisonne dans ses efforts, le condamne à la stagnation. La complexité de l'éducation à l'autonomie semble donc résider dans le dosage des apprentissages que l'on en fait. Le jeune s'attend à ce qu'on lui montre graduellement à se prendre en main, et non pas à être laissé à lui-même du jour au lendemain.

#### *1.6.2 L'appropriation progressive de son propre cadre d'organisation*

Le besoin d'autonomie sera satisfait si, d'abord et avant tout, le jeune *apprend à se donner une méthode de travail* et qu'il y est fortement incité, tant à l'intérieur de sa démarche intellectuelle (plan de travail pour une recherche, pour une composition) que dans l'organisation de son horaire (comment répartir ses devoirs et leçons pour que tout soit fait le ven-

dredi, sans attendre à la dernière minute). Cette approche constitue un défi majeur; l'élève qui est encouragé à se connaître, à dépister ses moments de bonne forme et de fatigue pour travailler au moment le plus propice, qui apprend à mettre en relation diverses choses pour les mieux retenir, cet élève reconnaît y trouver largement son bénéfice. Au-delà de la gestion de son temps et de l'utilisation de méthodes de travail plus pertinentes pour lui, on voit bien que c'est la *connaissance de soi* qui fait alors des bonds en avant. *Le jeune a besoin d'apprendre à faire par lui-même et que graduellement on ne lui tienne plus la main.* L'exemple le plus concret de ce besoin a trait à la distribution des leçons et devoirs: certains élèves de sixième sentent que le passage au secondaire sera pénible, parce que leur professeur dose encore lui-même quotidiennement la ration. Mais, là où l'élève doit veiller à sa propre planification hebdomadaire, cette crainte d'être débordé de travail au secondaire est amenuisée: «Moi, j'ai appris à ne pas attendre à la dernière minute: ça me sera toujours utile.»

### *1.6.3 L'autonomie par l'initiative et la participation*

Le *degré de participation de l'élève* est généralement *en relation avec l'appropriation des projets.* On a déjà mentionné l'exemple d'une classe verte que préparent de longue main les élèves impliqués: leur volonté de réussite est directement proportionnelle au champ de responsabilités qui leur est confié et au sentiment d'appartenance au groupe «en action».

Au sujet de l'autonomie dans la classe, des représentants d'une commission scolaire affirment:

> «Tant et aussi longtemps qu'on aura un régime pédagogique aussi serré, on en restera à une conception théorique de l'autonomie. Il faudrait convenir d'une marge de manoeuvre plus importante, de quatre heures par semaine disons, en temps moins structuré. Ce n'est pas impensable dans le cadre actuel, mais ça oblige à devenir marginal par rapport au régime pédagogique, et c'est s'exposer à beaucoup de pression en sens inverse.»[1]

Les gens ne voient pas toujours comment ils peuvent se donner les moyens d'une autonomie plus concrète, mais ils perçoivent que, à travers une certaine solidarité, ils peuvent faire évoluer leur milieu dans ce sens. À preuve, le travail de sensibilisation qui se fait dans une autre commission scolaire. Plutôt que de fournir de l'extérieur des règlements pour l'école, la direction amène les élèves à discuter et à établir les règles, comme partenaires dans l'école. Ils s'y conforment d'autant plus facilement qu'ils ont été associés aux décisions: le développement de l'attention aux autres n'est plus un principe théorique pour eux, selon le directeur.

Les enfants du primaire, en particulier ceux du deuxième cycle, deviennent les premiers partenaires des changements à implanter dans *leur* école. Que ce soit au niveau de l'environnement physique ou du choix et de l'organisation des activités, les jeunes y apprennent à «gérer» les changements plutôt qu'à se les voir imposer.

Dans cette perspective, un directeur d'école voit le *conseil étudiant comme un instrument d'apprentissage à la responsabilité* de premier ordre. Pour le jeune lui-même, c'est un outil de formation sur le plan de la communication et de la réflexion sur les problèmes vécus dans l'école; pour l'enseignant, c'est un facteur qui modifie son approche de la responsabilisation des jeunes.

Certes, il reste à franchir le pas en classe pour donner aux élèves des marges de manoeuvre et des choix concrets. Si la responsabilité personnelle peut s'appliquer dans une tâche, la motivation à l'effectuer sera plus grande. Un directeur voit ses dires confirmés quand l'atelier libre n'est plus perçu comme une simple récompense après des exercices ennuyeux, mais comme le moment par excellence d'aller approfondir un travail et de le pousser plus loin.

> «Pendant l'atelier libre, ça bourdonne: il n'y a personne qui joue; je trouve que c'est un bon indice.»

L'éducation à l'autonomie nécessite un *encadrement*; non pas celui d'une autorité hiérarchique qui couve ses poussins ou les dirige par des règlements, mais celui d'une *dynamique pédagogique et relationnelle*. Le projet éducatif, comme on nous l'a rappelé, consiste justement à se parler de l'école, entre interlocuteurs ayant des rôles différents, pour apprécier ce qui va bien et remédier à ce qui ne va pas. La condition préalable, c'est un climat de confiance et de tolérance que tous doivent veiller à entretenir. Mais l'idée n'est pas toujours bien comprise: combien d'écoles exhibent fièrement un «projet éducatif» très structuré, formulé dans un document destiné principalement... aux tablettes?

## 1.7 Le passage au secondaire

Au cours des entrevues avec des élèves de sixième année, la question de la transition entre le primaire et le secondaire a surgi très spontanément. D'emblée, les élèves sont impatients de partir, même s'ils expriment quelques craintes.

---

1 Le récent avis du Conseil, intitulé: *Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Québec, mars 1985, porte précisément sur divers aspects de la gestion de la diversité.

### *1.7.1 Aspects positifs*

Le miroitement d'une *liberté accrue* est très alléchant. «On va être traités en grands». Les règlements seront plus adaptés à leur âge et les responsabilités individuelles à assumer, plus nombreuses, croient-ils.

*L'attrait de la nouveauté* exerce sur eux un énorme pouvoir. La liste est longue: nouvelles choses à apprendre, nouvelle école à découvrir, nouveaux amis à apprivoiser, nouveaux professeurs à rencontrer, changement d'enseignant et de local à chaque période, meilleurs équipements (gymnase, piscine, cafétéria), etc.

On mise sur *la qualité et l'approfondissement de l'enseignement*, garantis à leurs yeux par la présence de spécialistes pour chaque matière. Pour des élèves qui, par exemple, se disent «las de faire juste de la mathématique cette année», la grille-horaire va leur éviter des abus de ce type.

Plus globalement, ils ont hâte parce que ça va être sérieux: ils s'attendent à y rencontrer de *vrais défis*, à s'impliquer dans les *vrais enjeux* de leur formation et à commencer à se préparer plus directement au marché du travail.

### *1.7.2 Aspects négatifs*

Selon que l'élève s'en va directement ou non à la polyvalente, il lui arrive de redouter *le «système»* du secondaire: ses horaires serrés, l'absence de récréation, les labyrinthes où l'on a peur de se perdre, les procédures pour les retards. Mais plusieurs ont visité leur future école ou ont été rencontrés par des équipes du secondaire et, de leur propre aveu, ces craintes se sont estompées. Dans l'ensemble, on constate que meilleure a été la communication entre les écoles des deux ordres d'enseignement, plus facile sera la transition des élèves.

Les pré-adolescents éprouvent aussi des *craintes «psycho-sociales»*. On a peur d'être incapable de résister, individuellement, à la pression des pairs: va-t-on pouvoir refuser drogue, alcool, cigarettes, si on n'en veut pas? Et, si jamais on repousse les offres, va-t-on se faire intimider ou même brutaliser par les plus vieux?

> «Ils peuvent te forcer. Ils vont essayer de te massacrer juste pour que tu en achètes.»

Peu importe le milieu, ce type d'appréhension est fort répandu.

> «Moi, j'ai un peu peur. De la tentation de la drogue. De «sécher» mes cours. Parce que moi, tu vois, j'ai tendance à être mouton, à suivre.»

Au point de vue proprement scolaire, plusieurs aspects déroutent. Des élèves habitués à transcrire les notes du tableau ne voient pas comment ils prendront des *notes de cours*: «Je n'ai pas hâte, parce qu'on va être obligé d'écrire en même temps que le professeur parle». Ils ne se sentent pas adéquatement préparés à faire ce saut.

Ils appréhendent *la difficulté* des matières, des cours, des examens, des devoirs et travaux.

> «Au primaire, ce n'est pas dur. Mais, au secondaire, j'ai peur que ça soit difficile, que je ne passe pas.»

Et comme les aînés qu'ils connaissent leur renvoient une image souvent inquiétante du secondaire, ils sont portés à les croire: «Les professeurs vont moins nous aider, ils vont faire moins attention à nous.» Ils sont incertains de la qualité de suivi pédagogique et personnel qu'ils trouveront au secondaire.

Si certains affirment avoir hâte de prendre leurs responsabilités, sans attendre constamment que le professeur leur dise quoi et comment faire, plusieurs s'estiment *mal préparés à s'organiser tout seuls*, à planifier pour avoir le temps de tout faire.

Dans une des écoles visitées, les élèves en difficulté accèdent au secondaire de diverses façons: avec des «mesures additionnelles» (en français, en mathématiques ou les deux), dans une classe de «transition» ou encore une «classe préparatoire aux ateliers». Ils sont très conscients de l'impact de leur classement et ils savent leurs choix futurs extrêmement limités. Cet «étiquetage» détermine leur valeur personnelle aux yeux des autres, tant de leurs amis que des professeurs. Ce système conçu dans le but de favoriser leur récupération a malheureusement un effet marginalisant et tout indique que le secondaire devra consentir un effort tangible pour mobiliser ses troupes et amorcer un large mouvement de motivation et de développement à leur endroit. C'est le genre de remise en question qui peut très bien démarrer à l'occasion de cas précis, mais avoir de larges échos dans la dynamique pédagogique de toute la polyvalente.

Pour peu que l'on s'attarde à interroger les jeunes dans l'école, on se trouve devant l'évidence des besoins ressentis face à cette transition majeure pour eux qu'est le passage au secondaire. L'enseignant, la direction, les parents et les élèves plus âgés du secondaire sont en mesure de faciliter cette transition sans avoir à révolutionner le système: l'important, c'est de préparer adéquatement les jeunes à s'impliquer dans les changements qu'ils vont traverser, à ne pas les subir passivement.

## 1.8 Des messages et des attentes

Ce tableau de l'école primaire québécoise ne se prétend pas exhaustif, mais il reflète des dynamismes que les jeunes eux-mêmes y décèlent. Bien spontanément, ils disent à quel point telle façon d'être ou de

faire les stimule, les encourage, les fait grandir. Ils parlent aussi de ce qui fait obtacle au projet d'éducation.

On constate rapidement qu'il n'y a pas *une* école québécoise, mais *des* écoles québécoises; l'école primaire est multiple, diversifiée, comme le sont les groupes-classes qui la composent. C'est dans cette optique que sont faites les quelques réflexions qui suivent, présentées à la manière d'attentes et de messages à accueillir.

### *1.8.1 Des motivations à enrichir*

*En premier lieu,* on se rend compte que les enfants intègrent très jeunes les messages sociaux qui les amènent et les maintiennent à l'école; ils intériorisent très fortement les projets de la société à leur égard. Probablement parce qu'ils vivent dans un univers de moins en moins clos, ils sont très tôt conscients de l'influence de l'environnement social sur leur démarche scolaire.

Dans l'ensemble, les éducateurs ont l'avantage de pouvoir partir d'une motivation réelle, bien ancrée, qui oscille entre la nécessité du diplôme pour l'emploi et la conviction qu'une excellente formation permet de meilleurs emplois. Chez les tout-jeunes, de façon équivalente, la perception domine à l'effet que l'ignorance serait un handicap de taille pour un fonctionnement minimal dans le type de société qu'ils entrevoient pour eux. Il est facile de faire appel à cette motivation, parce qu'elle est relativement uniforme et généralisée; mais il peut s'avérer tentant d'en rester là ou de ne renforcer que celle-là.

S'il y a danger de trop tabler sur une motivation de type utilitaire, il faut absolument briser la croyance qu'il n'y a pas, chez les jeunes, le goût d'apprendre et tout un faisceau de dynamismes orienté dans ce sens. Il serait, par exemple, malsain que des enfants de sixième année valorisent exclusivement des motivations de type socio-économique. Pour le bon équilibre de leur développement, il est nécessaire qu'ils aient aussi des motivations dictées par des besoins plus personnels.

*Il incombe à l'école, à elle d'abord, de s'assurer que le jeune actualise des motivations personnelles, intimes, qui débordent largement le conditionnement initial de «l'utilité».* Avant même de parler d'objectifs d'apprentissage, d'effort ou de réussite, il faut trouver les moyens de soutenir et d'utiliser ces motivations.

### *1.8.2 Un enseignement qui active le goût d'apprendre*

Les observations recueillies conduisent à s'interroger sur le goût d'apprendre, si manifeste chez les plus jeunes du primaire et que les adultes perçoivent comme s'émoussant à mesure que grandissent les enfants. Comment maintenir et cultiver ce goût d'apprendre? Telle semble être la question la plus urgente. Il n'échappe à personne, d'ailleurs, que l'éveil du goût d'apprendre concerne également l'action éducative des parents, aussi bien au cours de la petite enfance que pendant la scolarité primaire.

Tous connaissent des enfants chez qui l'effort pour l'effort peut être stimulant en soi. Mais ce n'est pas le cas de tous les enfants, même si cela peut apparaître fort souhaitable. Il y a beaucoup à parier que les élèves seront davantage gagnés par la matière présentée de façon attrayante et dynamique, surtout s'ils ne sont pas convaincus d'avance! Combien d'enseignants de bonne foi sont découragés par les échappatoires des enfants qui ne veulent pas se mettre à l'ouvrage et fournir d'efforts: plutôt que d'enfoncer le clou de la nécessité de l'effort, c'est plutôt de présenter le contenu de façon concrète et vivante qui déclenche l'intérêt au travail.

Des témoignages en ce sens ont été enregistrés. Des enfants racontent avoir été rescapés, avoir débloqué et compris de mieux en mieux, et être venus à bout de certaines matières qui auparavant les avaient dégoûtés, tout cela grâce à des enseignements devenus plus vivants. À leurs yeux, la différence et leurs progrès tiennent à cela.

Pour l'instant, on semble trop souvent se contenter d'éliminer le plus possible la difficulté au nom de la confiance en soi à développer chez le jeune: on risque alors de sombrer dans la facilité et la monotonie. Au contraire, en faisant une place intelligente à la difficulté, en présentant aux enfants des projets consistants, variés et qui les fassent progresser en les stimulant, on engage davantage l'élève à travailler pour de bon, dans son intérêt et pas seulement en vue des notes et du diplôme.

Bon nombre de personnes croient que la panacée à certaines situations d'échec consiste à être exigeant et qu'il suffit de s'y mettre pour atteindre l'efficacité et la qualité. Comme si on disait: «Des enfants ne sont pas habitués à l'effort? Le remède, c'est l'effort.» Pour développer le goût de l'effort, il faut plutôt rendre captivant le travail et rejoindre l'intérêt de chacun.

Moins l'effort va de soi, plus une partie substantielle du travail scolaire doit être constituée de projets dont on voit les résultats et qui rejoignent les intérêts des enfants, de réalisations qui sortent des cahiers, qui s'exposent, qui s'affirment partout dans l'école. Dans les situations difficiles surtout, l'enfant doit entrer dans le «jeu de l'école» par la vie collective du groupe au lieu de cheminer de façon strictement solitaire et individuelle. C'est la qualité des équipes pédagogiques qui rendra possibles de telles réorientations pour que l'école joue pleinement le rôle de *donner le goût d'apprendre*. Le défi pour les enseignants est de gagner les enfants par l'objet même de l'apprentis-

sage et par une qualité de relation et d'éveil qui fait qu'ils se sentent soutenus, encouragés, poussés en avant.

### *1.8.3 Des apprentissages dont l'enjeu est important et perçu*

Quand les apprentissages se réalisent par la répétition et la pratique d'exercices monotones à leurs yeux, les élèves du primaire doutent de leur utilité. Ils invitent donc les enseignants à leur faire comprendre les enjeux de ce que l'on leur propose, et cela, à travers des exercices qui leur font voir la pertinence de ces apprentissages.

Particulièrement dans les matières dites «de base», les enfants ont besoin de comprendre les pas de plus qu'ils doivent faire. Cela est certes moins facile que de les initier à des matières nouvelles. Mais il y va de l'intérêt que les élèves vont continuer ou cesser de manifester pour ces matières. Quant aux exercices, les enfants doivent constater que ce qu'ils apprennent est réinvesti dans quelque chose de consistant. Sinon, la démarche de s'exercer pour s'exercer sans être capable de s'approprier un but, de développer une compétence, risque de devenir très démobilisante.

L'école primaire peut être une étape à risques très élevés pour plusieurs enfants. Tacitement, en effet, elle néglige un certain nombre d'élèves; elle est tentée de s'imaginer qu'ils auront bien le temps de se reprendre. Pourtant, des observations convergentes montrent que le secondaire va continuer de les marginaliser et reconnaître officiellement une marginalité qui, au primaire, couvait déjà.

Il est à craindre que, en étant rarement à même de se mesurer à des tâches qui présentent pour eux à la fois attrait et difficulté, ces enfants développent une confiance assez fictive, en eux-mêmes. Tout au long de leur primaire, ils «passent» d'un degré à l'autre. Aussi, quand ils arrivent à la polyvalente, même s'ils lisent péniblement, par exemple, ils se croient compétents et s'imaginent avoir toutes les chances de terminer leur secondaire, voire de finir le collégial. Il est étonnant de constater à quel point leur satisfaction repose sur l'illusion. Mais, quand viendront les vraies difficultés, elles leur paraîtront insurmontables, parce qu'ils auront été peu entraînés à y faire face: c'est le découragement et le décrochage qui les guettent. Une psychologue faisait valoir qu'une «pédagogie de l'échec» serait bénéfique à beaucoup d'enfants de l'élémentaire: nous préférons parler d'une «pédagogie de la difficulté».

### *1.8.4 Une discipline bienfaisante*

Une quatrième constatation s'impose à la réflexion: les élèves affirment qu'ils n'aiment pas «perdre du temps», traduisant ainsi qu'ils apprécient avoir des défis et bien comprendre leurs tâches.

Dans l'école des dix dernières années, on a voulu se distancer d'un modèle autoritaire périmé. Mais on a peut-être souvent rejeté par la même occasion les valeurs qui y étaient reliées: la discipline comme soutien et comme encadrement qui aide à structurer est à redécouvrir. Si le système extérieur réduit les contraintes, il faut aider l'enfant à se donner des points de repère, des balises internes qui vont le guider. Présentement, on perçoit davantage de confusion que de cohérence à ce sujet: confusion entre l'autoritarisme rigide, d'une part, et la discipline, l'effort et le goût de relever des défis, d'autre part.

Vue sous cet angle, la discipline exige une certaine flexibilité pour trouver l'approche qui conviendrait le mieux aux besoins diversifiés des élèves. C'est l'attitude qui apparaît la plus adaptée à un contexte où les classes deviennent de plus en plus hétérogènes.

Cette souplesse est possible, surtout au niveau de la présentation et de l'aménagement des situations d'apprentissage. Il est très discutable de prendre le régime pédagogique comme échappatoire ou comme obstacle et d'arguer qu'il bloque de telles démarches. L'approche adoptée en classe est déterminante et il semble essentiel qu'elle soit sous le signe de l'écoute: tout est si étroitement relié dans les processus et les styles d'apprentissage de l'enfant. Reconnaître ces dimensions exige sûrement des actions plus structurées et mieux adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève.

### *1.8.5 Une transition à préparer*

Enfin, on peut comprendre les perceptions que les élèves de sixième se font de leur passage au secondaire comme autant d'indices de ce qu'ils ne trouvent plus tout à fait à l'école primaire. Ils ont hâte de passer à autre chose, ils trouvent le moule rétréci, étriqué; ils se sentent grands. Tout cela paraît normal, comme il sera normal aux aînés de cinquième secondaire d'avoir hâte d'accéder au cégep et ainsi de suite.

Pourtant, un fort préjugé porte les enfants à croire que la transition entre le primaire et le secondaire est difficile et traumatisante. Cependant, on s'aperçoit que les craintes sont rapidement désarmorcées, surtout là où il y a information, rencontres et réel souci de préparation à une plus grande prise en charge personnelle. Pour favoriser un passage harmonieux, l'école primaire doit éviter de cultiver les craintes paralysantes. Elle doit miser davantage sur une préparation efficace et lucide et sur la communication avec les écoles secondaires qui sont susceptibles de recevoir leurs élèves.

# Chapitre 2
# Apprendre au secondaire: une étape cruciale

Ce chapitre rend compte de multiples échanges avec des élèves, des représentants de conseils étudiants, des éducateurs et divers groupes de jeunes fréquentant des écoles régulières ou engagés dans des projets parallèles de rattrapage. Des entrevues de groupe systématiques sont venues compléter ces rencontres; au-delà de 400 élèves ont pu exprimer leur témoignage. Ici comme avec les étudiants de collège et d'université, le but était d'étudier en particulier la continuité entre les ordres d'enseignement, aussi bien en regard des intentions de persévérance qu'en ce qui a trait à l'expérience vécue du passage. Il faut souligner que les Cégépiens et les étudiants universitaires avaient souvent beaucoup à dire sur leurs études secondaires. Il sera fait état autant que possible de leur bilan rétrospectif dans l'analyse de situation qu'expriment les élèves présentement engagés dans leurs études secondaires.

Les élèves du secondaire se sont exprimés surtout sur le sens qu'ils donnent à leurs études présentes au secondaire, sur ce qu'ils rencontrent de particulièrement stimulant, sur les difficultés qu'ils vivent, sur la volonté qu'ils ont de pousser plus ou moins loin leurs études. Dans un premier temps, on fera écho aux constantes qui apparaissent dans le propos des jeunes en situation d'apprendre. On mentionnera aussi un certain nombre de points de vue qui sont typiques, sans être communs ou prédominants, particulièrement lorsqu'ils évoquent la situation de certains sous-groupes importants. On abordera successivement la question de *la motivation* à fréquenter l'école et à apprendre, la conception qu'expriment les élèves *d'apprentissages valables*, leur version, en quelque sorte, de la qualité de l'éducation, et enfin, dans le contexte des difficultés rencontrées et des risques d'échecs, les besoins *d'aide à apprendre* et les diverses facettes des attentes que cela implique à l'égard des enseignants. Pour plus de clarté, les propos de représentants de conseils étudiants, qui éclairent le contexte plus institutionnel de la condition étudiante, seront traités séparément.

Dans un deuxième temps, on reviendra sur l'essentiel des messages entendus, pour les traiter du point de vue des éducateurs et évoquer des éléments de réponse possibles aux attentes exprimées par les élèves.

## 2.1 Entre la nécessité et le désir d'apprendre

### *2.1.1 La nécessité socio-économique*

À interroger les élèves, même des élèves de premier cycle, il est très surprenant de constater l'extrême importance, pour ne pas dire la prépondérance d'une motivation à la fréquentation scolaire liée aux débouchés sur le marché du travail. Tout se passe comme si les difficultés économiques des dernières années avaient contribué à marteler dans la tête des élèves un message qui étouffe presque les autres à force de retentissement: «sans études, pas de chance dans la vie».

La conscience du sérieux de l'enjeu de l'école, un enjeu pour la vie, apparaît partout très forte. Elle semble particulièrement précoce dans les milieux moins favorisés du point de vue économique.

> «Mon père est chauffeur de taxi; il fait des heures interminables. Il me le dit toujours: «si tu ne veux pas être chauffeur de taxi, étudie!».»

Certains veulent le diplôme strictement pour avoir une chance de trouver un travail et sont en même temps persuadés qu'ils s'agit d'une sorte de «droit de passage» sans grand rapport avec le travail lui même. Ce sont souvent ceux qui réussissent peu qui maintiennent malgré tout l'espoir de décrocher leur diplôme à force de persévérer et de se conformer aux demandes des enseignants. D'autres voient plutôt le diplôme d'études secondaires comme un moyen, indispensable il est vrai, de faire ce qu'on aime dans la vie, d'échapper à des emplois «rétrécis».

Même conscients des riques de chômage chez les diplômés d'université ou de collège, la majorité des élèves abondent dans le sens de celui qui disait: «Entre le chômeur sans étude et le chômeur diplômé, c'est encore mieux le second cas, car il est beaucoup plus proche d'un emploi!»

C'est surtout vers la fin du secondaire, et particulièrement chez les élèves qui réussissent bien, que la saturation d'une foule de spécialités et le contingentement de bien des programmes d'études postsecondaires sont perçus plus clairement et avec une certaine amertume. Un élève faisait soigneusement la

distinction entre le caractère *décourageant* de cette situation et les autres facteurs démotivants dans le courant des études.

La force de cette perception est telle que même les élèves ayant dépassé l'âge de la scolarisation obligatoire n'arrivent pas bien à voir leur présence à l'école comme un choix délibéré: «On est obligé.» «Ce n'est pas seulement utile; c'est absolument nécessaire.» Ils ont la conviction absolue, comme d'une évidence qui fait consensus et que les parents ne sont pas les derniers à renforcer, qu'on ne va nulle part sans un cours secondaire réussi.

Les statistiques confirment en quelque sorte l'importance et les effets de cette conviction. Depuis 1979, le nombre d'abandons scolaires a chuté, en même temps qu'un mouvement de retour aux études se dessine. Tout porte à croire, y compris les propos des élèves, qu'un certain nombre demeure à l'école sans goût ni attirance pour elle, sans avoir l'impression de progresser ni d'en bénéficier au plan personnel, mais plutôt pour satisfaire à une exigence factuelle complètement extérieure à eux.

La prépondérance de cette perception dans les groupes d'élèves entraîne fréquemment deux effets problématiques; d'une part, la tendance à considérer comme naturelle et inévitable l'absence de sens *présent* de l'apprentissage, celui-ci étant totalement cristallisé sur l'avenir; d'autre part, un *utilitarisme* précoce et parfois poussé à l'absurde.

«Pour plus tard»: c'est en effet un refrain dont les élèves viennent à se lasser. Peut-on indéfiniment se préparer successivement à l'école secondaire, au collège, à l'université? Et accepter, au nom de l'utilité ultérieure, l'absence de valeur actuelle? Pour certains, parmi les plus déçus de leur propre progression, les études secondaires ont été à la fois une sorte d'attente de la maturité et une simple préparation aux «vraies études» au collège et au-delà. Parmi les mêmes, certains diront:

> «Jusqu'ici nous avons étudié pour les examens, pour les notes, pour les professeurs, pour la société, que sais-je! Nous n'avons pas appris, nous avons répété. Au cégep, je vais étudier pour moi et apprendre pour vrai!»

L'utilitarisme est un autre trait frappant du propos de beaucoup d'élèves. Il risque de compromettre bien des apprentissages.

> «Quand aurais-je besoin des coordonnées cartésiennes et des courbes de l'algèbre? Dans 2 ans, j'aurai oublié tout ça!» «Si je veux faire une avocate, qu'est-ce que ça me donne d'apprendre l'histoire?» «Moi, je veux être vétérinaire. Je ne veux rien savoir de l'anglais. Les animaux, je ne leur parlerai pas en anglais.»

Les élèves qui n'ont pas encore une orientation très précise en vue, la majorité sans doute au deuxième cycle du secondaire, accordent toutefois plus volontiers un intérêt à un éventail large de matières, «pour aider à découvrir ce qui nous convient». L'évaluation rétrospective d'un cégépien prend tout son sens ici:

> «Dans les mathématiques au secondaire, on nous disait: «cela servira plus tard». Moi je voulais aller en techniques du bâtiment; tout ce qu'il me fallait, c'est 2 + 2 et diviser! Pourquoi ne le disaient-ils pas que c'était pour développer la pensée, pour habituer à résoudre des problèmes?»

Cet étudiant est convaincu d'avoir perdu quelque chose du fait d'une perspective étroitement utilitariste, qui renonce à éveiller une motivation moins «extérieure». Une motivation trop extérieure et centrée sur l'utilité future fait que les études secondaires représentent le «creux de la vague» de l'intérêt et de la signification *présente*.

### *2.1.2 L'amorce d'une autre motivation: l'intérêt*

L'intérêt ne porte pas d'abord sur une matière aux dépens des autres. Il est plus global. L'élève est généralement persuadé que presque tout peut être intéressant, à certaines conditions.

Il y a d'abord un intérêt général pour l'école: attrait du groupe, des activités.

> «Dans le fond, l'école, j'aime ça; ça ne me dérange pas du tout. Les activités, de l'impro, tout ce qu'on voudra: ça nous aide.» (Une élève de 5e secondaire général).

L'intérêt pour une matière donnée vient fréquemment du talent de l'enseignant qui sait la faire aimer. Une élève de cinquième secondaire se rappelle d'un professeur de mathématiques qui avait réussi à lui donner le goût des mathématiques, et de façon durable, en deuxième secondaire.

Les élèves apprécient beaucoup les enseignants qui tirent parti de l'expérience de la vie courante pour expliquer les questions les plus abstraites. Par ailleurs, la nouveauté constitue un facteur naturel d'intérêt, que plusieurs élèves soulignent en rapport avec des disciplines qui ne reviennent pas d'année en année. Encore là cependant, la façon d'apprendre semble influencer davantage le degré d'intérêt que le sujet lui-même. Si un élève très intéressé, qui déclare «je ne peux pas croire que dans un an je vais voter!», réclame un cours d'actualité plutôt qu'un cours d'histoire, un autre prétend que, à lire les journaux, on apprend autant que dans les cours d'initiation à la vie économique.

Il se crée souvent, particulièrement dans l'esprit de groupes où l'intérêt n'est pas acquis d'avance, la perception que les matières les plus importantes —

importantes d'après le temps qu'on leur consacre, du mois — sont les plus ingrates et les plus répétitives. Il y aurait lieu de vérifier si l'on n'a pas, en langue maternelle et en mathématiques surtout, tendance à donner les exercices les plus stéréotypés justement aux élèves qui peinent le plus, sacrifiant ainsi toute chance qu'ils arrivent un jour à apprendre par goût et avec intérêt.

À l'opposé, il se trouve de nombreux témoignages d'élèves qui expriment un goût d'apprendre tout à fait authentique, mais que l'école prend souvent plus ou moins bien en considération: revendication d'un cours d'anglais plus avancé plutôt qu'une exemption, désir d'écrire un texte littéraire plutôt que d'analyser celui d'un autre, désir d'approfondir quelque chose avec quoi on a de la difficulté plutôt que de l'effleurer et passer rapidement à autre chose, appréciation d'un professeur d'anglais qui parle en anglais en deuxième secondaire, besoin de dépassement, tel qu'il ressort de ce témoignage d'une étudiante de cinquième secondaire:

> «J'ai eu un prof de mathématiques formidable en secondaire I. L'affaire, avec ce prof là, c'est qu'il t'intéresse tout le temps; il te donne tout le temps des défis. Tu as tout le temps des colles qu'il faut que tu résolves. Puis ça, c'est plaisant. Ça t'incite à aller plus loin. Tu dis: «Je vais l'avoir, ce problème-là». Après ça, tu es toute contente de l'avoir. On continue, on en fait des plus difficiles encore. En fin de compte, tu apprends de plus en plus.»

### *2.1.3 Des situations de démobilisation*

Les élèves du secondaire considèrent généralement leurs études comme faciles ou très faciles. Les étudiants de collèges et d'universités se prononcent encore plus fermement dans ce sens sur leur cours secondaire. N'est-ce pas paradoxal? Ils expriment un fort goût d'apprendre, mais très souvent ce que l'école présente ne rejoint pas ce goût d'apprendre. Ils restent trop souvent démobilisés, attentistes. Ils expriment même qu'ils sont prêts à des efforts beaucoup plus considérables, mais sous condition. La principale condition réside dans le genre d'apprentissage proposé. Trop d'entre eux ont un «désir éteint», parce que, selon leurs dires, «c'est plat et ennuyant», c'est vide, ça n'a pas de rapport à la réalité, ce n'est pas valable. Des élèves de première et deuxième secondaire affirment qu'ils étaient arrivés au secondaire prêts à travailler davantage qu'au primaire; cependant, ils affirment qu'«on travaille plus en cinquième et sixième du primaire qu'au secondaire», on répète en première secondaire la matière de sixième, puis on répète encore en deuxième secondaire, particulièrement en mathématiques.

Certains on déjà perçu l'importance de s'approprier la démarche d'apprentissage:

> «On apprend pour vrai quand on est responsable, quand on fait par soi-même... Tu as bien appris si toi tu sais si c'est bien fait, et tu n'as pas besoin de te le faire dire par d'autres» (Élève du 2e secondaire).

Pourtant, ils se sentent mal équipés par l'école pour travailler par eux-mêmes, pour «apprendre pour retenir». De sorte qu'ils investissent peu d'eux-mêmes dans leurs études.

Un groupe d'élèves particulièrement faibles de troisième secondaire exprimait l'opinion que le cours de géographie ne demandait aucune étude, et que, après s'être «pratiqués» avec l'examen du Ministère de l'année précédente, il n'y avait aucune nécessité d'étudier pour préparer l'examen.

Des groupes d'élèves de quatrième secondaire, intéressés de façon générale, disent en majorité qu'il suffit d'écouter en classe et de réviser un petit peu chez soi la veille des interrogations. D'autres, de façon assez caractéristique et fréquente, diront:

> «Le professeur insiste beaucoup sur la synthèse. Il la met au tableau trois fois. J'ai pu dormir les deux premières fois. Ça suffit que j'écoute la troisième, j'ai tout ce qu'il faut!»

Le cas extrême de démobilisation se manifeste auprès d'élèves en état d'échec permanent, qui viennent à l'école dans l'espoir que la persévérance à faire ce que les professeurs demandent leur donnera en récompense un diplôme passeport pour une chance d'emploi: «Pourquoi je travaillerais chez moi le soir? Ou bien j'ai compris, et alors je n'en ai pas besoin. Ou bien je n'ai pas compris et, à ce moment-là, comment est-ce que je peux faire mes devoirs si je n'ai pas compris?» C'est dans la même mentalité de décrochage personnel radical qu'un groupe se manifestait d'accord avec le cri du coeur suivant:

> «On passe 7 heures par jour à l'école! S'*ils* ne sont pas capables de faire quelque chose de bon avec nous dans ce temps-là, qu'ils ne s'attendent pas qu'on va mettre des heures en plus. On a bien d'autres choses à faire!»

Ces élèves ont l'impression de faire une concession à l'école en la fréquentant, mais, psychologiquement, ils se résignent à peine à faire les gestes extérieurs, à s'y rendre, simplement. Ce sont les mêmes qui rationaliseront leur échec en trouvant absurde qu'on exige inutilement le diplôme secondaire pour un travail non-qualifié, qui se valoriseront en crânant et en affirmant que, s'ils le voulaient, eux aussi pourraient réusssir, mais que c'est délibérément qu'ils oublient tout ça pour des activités aux enjeux bien plus

prenants. Ils perdent tout intérêt pour l'école, dont ils se sentent laissés pour compte. Ils rationalisent et expriment la démobilisation ambiante qui existe de façon plus latente.

Alors que, chez les plus jeunes, la perception de la facilité se greffe à celle de la répétition, de la platitude et de l'absence d'intérêt, vers la fin du secondaire, elle crée plutôt, chez les élèves les plus talentueux, une inquiétude sur le caractère valable ou futile des apprentissages. L'inquiétude se manifeste sur la qualité de la préparation à des études ultérieures. Les propos suivants sont passablement caractéristiques, particulièrement dans les «groupes de 532» (voie enrichie de cinquième secondaire dans les dernières cohortes suivant l'ancien régime pédagogique) et expriment un sentiment largement partagé:

> «On devrait apprendre beaucoup plus tôt à travailler par soi-même. On est là, on ne travaille pas, on ne travaille pas, on ne travaille pas. Puis, on arrive au cégep: c'est une catastrophe!»
>
> «C'est un peu drôle de dire ça, mais l'école me fait penser à une garderie, parce que je trouve qu'on patauge.»
>
> «Moi, depuis la première année que je l'apprends, la grammaire. Il y en a qui ne l'ont jamais appris, puis qui ne savent pas. C'est intéressant pour eux, mais moi je m'ennuies, je perds une année de français. Je pourrais apprendre quelque chose d'autre!»
>
> «C'est peut-être l'école qui est mal arrangée, parce que je sais qu'en 11 ans j'aurais vraiment pu apprendre plus que j'en sais là.»

Les jugements rétrospectifs, en particulier ceux des cégépiens, sur la facilité incroyable, mais aussi redoutable, de l'école secondaire, sont quelquefois encore plus tranchants.

> «Au secondaire, tu perds ton temps, tu n'apprends rien! Tu t'en fiches, et les professeurs s'en balancent. Tu peux jouer à un jeu électronique dans le fond de la classe, ça ne dérange personne.» «Au secondaire, si tu manques un cours, t'as rien manqué! C'est tellement vide!» (Étudiants de collège).

Un étudiant qui achève avec succès un cours technique très difficile déclare:

> «Depuis la troisième secondaire, je mettais mon sac dans le coin en arrivant de l'école. Le lendemain, je le reprenais en partant. Et on avait des notes très potables aussi. Ici, il a fallu se mettre à travailler. Ça a été pénible. Moi, je peux dire que j'ai perdu un an.»

Et son collègue renchérit:

> «J'avais 95 % au secondaire avec 1 heure de travail par mois. Actuellement, je suis loin d'avoir 95 %. Je ne les vise même plus avec 80 heures par mois!»

Un autre affirme avoir réussi les maths 532 «les mains dans les poches». Mais, faute d'avoir approfondi et pratiqué suffisamment, il a dû faire de la récupération au cégep. «Au secondaire, c'est la loi de moindre effort.»

Les étudiants ne parlent pas ici d'une situation générale, mais d'une situation fréquente. Il y a des gens pour qui le secondaire a été sérieux, substantiel, assez dosé sur le plan de la difficulté. Mais il y en a un très grand nombre qui ont «végété», «tourné en rond», «échoué», essentiellement parce qu'on ne les a pas stimulés et intéressés. Beaucoup de jeunes, qui ont investi le minimum d'énergie et d'attention au secondaire, font un bilan très négatif de leur cheminement et sont persuadés que «quand c'est intéressant, ce n'est pas forçant». Ils donnent foule d'exemples de cours où on a su les accrocher et dans lesquels ils se sont dépassés. Que penser, par exemple, de l'étudiant qui réussit très bien le programme de sciences pures au cégep et qui affirme: «Si j'avais écouté les orienteurs au secondaire, je serais au professionnel court. Tant que je n'ai pas été dans la matière que j'aimais, j'ai eu des résultats minables». Il faut rapprocher ce point de vue de la conviction de la masse des élèves que toute matière peut être intéressante.

Le message à retenir, ce n'est sûrement pas de rendre les chose plus faciles. C'est, au contraire, et de façon prépondérante: «Mettez-nous à l'ouvrage! Mais pas n'importe comment: en nous stimulant, en nous intéressant, en nous convainquant de l'utilité et de la valeur de ce qu'on apprend, ne serait-ce qu'en disant «pourquoi», en montrant le rapport à quelque chose de concret, de réel, d'actuel!»

### 2.2 Des apprentissages valables

Il y a une motivation qui garde à l'école et persuade d'y persévérer le plus possible: elle dépend beaucoup des contraintes du marché du travail, de la perception des chances dans la vie. Cette motivation amène les jeunes à l'école; elle ne garantit pas qu'ils s'y engagent avec enthousiasme. Il faut un relais à cette première motivation, si fermement imprégnée dans l'esprit des jeunes par les familles. Quelles sortes d'apprentissages accrochent et motivent les élèves?

Les jeunes traduisent diversement leurs attentes. Suivant l'âge, ils passent progressivement du désir de quelque chose d'intéressant et de vivant, de dynamique, à un jugement sur *l'important* par opposition au marginal. Ils passent aussi d'un concept étroit de l'«utile», dont quelques-uns restent malheureusement totalement prisonniers, à un concept plus large de l'«*enrichissant*». Ils oscillent entre une conception de la réussite totalement subordonnée à un système impersonnel d'agencement des étapes à celle d'une découverte de soi, de ses possibilités et de ses aspirations,

dans une perspective de croissance personnelle, à travers les apprentissages les plus divers.

Les élèves ne sont que rarement à cours de propos et de témoignages lorsqu'on leur demande ce qu'est dans leur esprit un apprentissage valable: la façon a plus d'importance que l'objet. Tout peut les intéresser, mais dans quelle perspective? Faut-il les réquisitionner par la pression, l'exigence, la menace de sanctions, le harcèlement? Faut-il les gagner par le jeu? Faut-il les rendre actifs? Faut-il les embarquer par des fenêtres sans cesse ouvertes sur «la vraie vie»? Leurs témoignages sur ce sujet réfèrent souvent étroitement au genre de relations qu'ils privilégient avec les éducateurs, au genre d'attitudes qu'ils considèrent favorables à de meilleurs apprentissages.

### *2.2.1 Des connaissances «appliquées»*

Des élèves conscients de se motiver difficilement ont l'impression de ne pas demander la lune en disant, à propos des mathématiques:

> «À la place de mettre des x, ils pourraient mettre des vrais chiffres et dire un vrai problème: si tu gagnes tant par année, tu fais tant, tu empruntes tant,... L'appliquer avec des vrais exemples, quoi.»

À les interroger plus précisément, on s'aperçoit qu'ils ne s'enferment pas dans le critère d'utilité. Ils demandent plutôt de comprendre à quoi ça se rapporte. Que signifient les graphes cartésiens, les fonctions linéaires, les paraboles, c'est-à-dire, dans leurs termes, «à quoi cela a-t-il rapport»?

L'application des connaissances paraît aux élèves le vrai test de leur propre compétence, plus vrai que bien des interrogations pour lesquelles on mémorise la veille et oublie le lendemain. Certains des plus lucides en viennent à conclure: «On répète, on n'apprend pas». En rétrospective, un cégépien disait:

> «En plus des cours-matières, ce que ça prendrait, au secondaire, c'est des cours-expériences. Qu'ils fassent venir des gens qui pratiquent des professions, qui font des métiers, qui étudient à l'université...»

### *2.2.2 Comprendre plutôt que répéter*

«Tu n'a pas besoin de comprendre, ne te pose pas de questions, apprends-le»: rien de plus frustrant, mais c'est là consigne souvent entendue! Dans un cours de mathématiques de quatrième secondaire du professionnel court, on travaille par fiches modulaires:

> «Si tu as le malheur de demander une explication, le professeur prend ta fiche et met la réponse du problème. Tu n'es pas plus avancé.»

À l'autre extrême, dans une situation plus normale, on entend en cinquième secondaire le souhait suivant:

> «En sciences, on applique des lois, des formules. On voudrait savoir pourquoi on a découvert ces lois, sur quoi elles se basent.»

C'est dans ce contexte que les meilleurs professeurs reçoivent le plus d'éloges: ils savent trouver la façon d'expliquer, ils tiennent à ce que tout le monde comprenne. Pour les élèves, cela s'oppose à la tendance qui consiste à «passer la matière», à accumuler des notions qu'on retient pour l'examen, qu'on répète sans trop les comprendre, puis qu'on oublie. Dans ce contexte, comprendre est particulièrement opposé au *«bourrage de crâne»*.

### *2.2.3 Rejoindre l'expérience*

Un cégépien, étudiant en sciences humaines, évoque le cours de chimie du secondaire: cette matière était tellement étrangère à ses intérêts, tellement éloignée des quelques questions qu'il se posait qu'il ne lui en reste rien. Des témoignages analogues aux suivants, qui soulignent la relation entre l'étudiant, la matière et l'apprentissage, sont fréquents.

> «La biologie, c'est valable. Cela a quelque chose à voir avec toi. Ce n'est pas juste dans les livres. On a fait de la dissection. Le pancréas, par exemple, on a vu ce que c'est.» (5e secondaire).

> «C'est formidable, cette année, le professeur de français nous a aidés à trouver chacun ses faiblesses, et c'est là-dessus qu'on travaille pour l'écriture.» (4e secondaire).

> «L'initiation à la vie économique, c'est ingrat, mais c'est concret. Ça nous touche.» (5e secondaire).

Les élèves ont conscience qu'il faut sans cesse «aller les chercher», les stimuler, piquer leur curiosité. Par contre, ils sont massivement persuadés que c'est possible. Et ils déplorent que l'effet soit souvent inverse, tel ce cégépien qui se prépare à passer d'études techniques à des études universitaires en physique:

> «Au secondaire, les sciences, c'est une machine à appliquer des formules. C'est comme si ça n'avait aucun rapport à la réalité. Ici, on part d'un problème, on se pose des questions. J'avais des amis très capables au secondaire. Il y en a qui ont détesté les sciences à cause de ça. Ceux que je connais qui ont continué en sciences, c'est à cause des clubs de science!»

Les enseignants qui passionnent les élèves et les relancent dans leurs apprentissages sont souvent ceux qui savent déborder de la matière: le professeur de chimie qui sait expliquer la production d'électricité dans une centrale atomique, le professeur d'anglais qui, «sur différents sujets qu'on trouve dans notre livre, nous en explique encore bien plus». Déborder de la matière, ce n'est pas raconter sa vie: c'est enrichir,

prolonger, témoigner de son propre intérêt. Les élèves les plus âgés ont souvent exprimé leur estime, ou leur besoin, de professeurs cultivés, capables de donner un éclairage inédit à leur matière, qui la mettent naturellement en rapport avec les questions d'actualité, les frontières de la découverte, les réalisations les plus diverses.

Dans le même esprit, des élèves voudraient pouvoir approfondir, en particulier ce qui présente plus de difficulté et ce qu'ils aiment le plus. Ce sont les mêmes qui trouvent qu'il n'y a pas assez de vraies options, des options pour dépasser le b a ba dans toutes sortes de domaines.

Appliquer, produire et non plus seulement absorber: voilà d'autres formes d'un désir d'«apprendre pour de vrai» que beaucoup voudraient actualiser dès le secondaire, alors que d'autres se résignent et perçoivent que c'est seulement au cégep qu'ils pourront approfondir à leur goût.

Beaucoup d'élèves se sentent extrêmement démunis à la fin du second cycle du secondaire du point de vue de leur propre orientation professionnelle; ils se sentent emprisonnés dans une expérience intellectuelle étroite, superficielle et factice. Ils n'ont pas l'impression d'avoir pu explorer les divers domaines d'études de façon assez concrète et assez approfondie pour connaître leur potentiel et leurs intérêts personnels, ce qui ne sera pas sans effet sur leur orientation au collégial. En même temps, le désir d'approfondir, d'avoir confiance en sa propre compétence en appliquant les connaissances acquises, se situe de plus en plus sur un plan personnel, au-delà du souci de l'utilité.

## 2.3 Un environnement et des relations qui aident à apprendre

### *2.3.1 Des diagnostics pénibles et des espoirs*

L'école secondaire actuelle perd beaucoup moins d'élèves que celle d'avant 1980. Cela ressort incontestablement des études récentes sur les abandons scolaires. De plus, ceux qui quittent leurs études sans diplôme quittent plus tardivement qu'il y a cinq ou dix ans. Cependant, il reste pratiquement un élève sur quatre qui ne réussit pas à obtenir le diplôme d'études secondaires. C'est encore énorme. Comment cela se peut-il, si la majorité considère le secondaire comme facile, souvent trop facile?

En interrogeant des élèves que des difficultés majeures ont conduits au secteur professionnel court, et d'autres qui ont repris les études après abandon vers le milieu ou la fin du secondaire, on peut dégager quelques leçons des expériences vécues. Une partie seulement des échecs relèvent de difficultés d'apprentissage proprement dites. Dans ce cas, leur première manifestation se trouve très souvent au primaire, parfois en première secondaire. L'échec est compris comme un retard insurmontable qui interdit de profiter valablement du cours normalement prévu pour un niveau d'âge. Au début du secondaire, la gravité du décalage se manifeste, mais les élèves remontent beaucoup plus loin dans leur histoire. Ils savent très souvent très précisément à partir de quel moment la situation s'est gâchée: «il aurait mieux valu que je double, plutôt que de passer par charité», affirment-t-ils pour la plupart.

C'est au début du secondaire ou en cours de premier cycle que la situation est devenue vraiment pénible. Ayant vécu la classe allégée, certains se trouvent mieux au professionnel court. Plusieurs ont été dirigés au professionnel court à leurs corps défendant; après avoir doublé la deuxième secondaire, par exemple, on les considérait trop vieux pour reprendre avec des plus jeunes.

Ces élèves sont particulièrement sensibles à la qualité des relations avec les professeurs. Ils sont souvent très timides; ils n'osent pas dire ce qu'ils n'ont pas compris. Pour plusieurs, le professionnel court reste une sorte de programme de récupération. Pour peu que les professeurs de spécialité les traitent bien, leur redonnent confiance en eux-mêmes et manifestent la volonté de les aider, ils déclarent: «On apprend beaucoup». Plusieurs d'entre eux et d'entre elles désirent continuer au professionnel long, et cela peut se faire de plus en plus dans la majorité des écoles. D'autre part, lorsqu'ils disposent pour les cours généraux d'enseignants qui leur font confiance et les encouragent, ils sont prêts, encore plus peut-être que les élèves du secteur régulier, à investir de l'énergie et du temps. Un groupe du secteur professionnel court énonçait comme suit les conditions «pour débloquer vraiment»:

> «Ça prend des professeurs sévères et de la matière; qu'ils nous poussent, que ça ne soit pas les élèves qui aient le dessus... Qu'ils donnent de l'ouvrage et des explications... Qu'on organise un cours de «réhabilitation» pour le régulier et qu'on supprime le professionnel court!»

D'autres se retrouvent en état d'échec, orientés au professionnel court ou en dehors de l'école, et non pas en raison de difficultés à apprendre, mais plutôt du fait de désintérêt prolongé, de l'influence d'un groupe de pairs, d'événements familiaux tels qu'un divorce, parfois aussi du fait d'une sorte d'allergie à l'autorité. Par exemple, des élèves racontent ainsi leur mésaventure:

> «Mon malheur, ça été de tomber dans un groupe de chahuteurs en 3e secondaire. Jusque là, ça allait très bien»; «en première secondaire, tout le

monde faisait la foire, on jetait les pupitres dans les escaliers; je me suis ramassé ici (professionnel court en mécanique) après avoir été mis en dehors de deux écoles.»

Comment se fait-il que, pour d'autres, cela a été des années joyeuses, qu'ils ont passées sans trop de dommage, tandis que, «pour moi», semblent se dire les concernés, le résultat est catastrophique? Là aussi, on sent un certain reproche de n'avoir pas été prévenu à temps. Ils diront par exemple:

Ça prend des professeurs qui parlent avec les élèves, qui demandent pourquoi, devant les gaffes des élèves. Parler, c'est mieux que de donner des punitions...»

Autrement, l'élève s'enferme dans son rôle de clown, de crâneur. La solution la plus réaliste devient alors de le changer tout au moins de groupe. Paradoxalement, les élèves à qui le chahut a le plus nui sont parfois ceux qui envisageraient les mesures les plus drastiques: il faudrait «ne pas garder trop longtemps dans l'école ceux qui commencent à mener le trouble», ou bien «mettre ensemble ceux qui veulent apprendre, et ensemble ceux qui veulent s'amuser».

Les élèves qui se font déranger plus qu'ils ne dérangent expriment souvent le souci d'un climat où l'on peut apprendre. Des élèves de secrétariat qui suivent leur cours de français avec des élèves de mécanique, également au professionnel court, sont persuadées que, sans compétence en français, elles risquent plus de laver de la vaisselle que de travailler en secrétariat:

«On est avec un groupe qui ne veut rien savoir en français. Le professeur nous fait faire des mots-mystères, il nous passe des films. Ils sont déplaisants, le professeur a peur d'eux autres. Il faudrait qu'il nous donne des dictées, des travaux à composer. Qu'il soit plus sévère...»

Lorsqu'on se retrouve à la limite de la possibilité d'apprendre, les élèves évoquent volontiers la figure du professeur «sévère, mais juste», ou bien «exigeant, mais pas bête».

Dans une classe de cinquième secondaire générale, les élèves inclinaient, à propos d'élèves qui empêchent de travailler correctement, vers une prise en charge plus personnalisée, mais pouvant aussi déboucher sur la réorientation ou le suivi:

«C'est à cause de ces élèves-là que les professeurs sont «sur les nerfs», les élèves qui font niaiser les profs. S'ils faisaient le ménage là-dedans...» «C'est difficile pour nous de leur parler, on ne sait pas ce qui se passe chez eux. Ils ont peut-être des problèmes graves à la maison.» «Peut-être qu'ils n'ont pas d'affection et qu'ils en cherchent... Ou peut-être qu'ils cherchent à s'exprimer en faisant les fous.» «Ces élèves-là, tu les rencontres un par un, tu leur demandes qu'est-ce qu'ils veulent faire dans la vie.» (...) «Il faut s'arranger pour qu'ils fassent quelque chose qu'ils aiment... J'en avais un avec moi, un de mes amis, au général en secondaire 3, qui s'énervait. En secondaire 4, il est allé en électricité. Là, c'est un des meilleurs. En sortant, il peut aussi bien trouver un emploi tout de suite.»

Il y a une foule de raisons d'échecs, pas toutes d'ordre académique. L'école dispose de moyens et de programmes qui peuvent constituer une seconde ou une troisième chance pour des élèves. Il faut y assurer doublement l'adaptation de la matière, la stimulation de la motivation, et surtout savoir gagner la confiance d'élèves malmenés et rendus amers ou hostiles par leurs expériences antérieures.

Lorsqu'on sent que l'atmosphère dominant dans certains groupes est à la résistance, pour ne pas dire à l'hostilité face à l'école, n'est-on pas devant un échec massif, qui n'est pas évident du fait que les élèves continuent à «faire les gestes», à se rendre au cours... N'y a-t-il pas lieu alors de prendre «les grands moyens», de recourir à des stratégies de rattrapage et de seconde chance? On y reviendra plus loin.

### *2.3.2 L'idéal d'une «exigence bienveillante»*

N'est-il pas paradoxal qu'un grand nombre d'élèves expriment l'attente d'apprentissages plus significatifs, plus approfondis, plus authentiques parce qu'intégrés à soi, compris et mis en oeuvre dans des projets, et que d'autres expriment le désarroi, l'anxiété et l'hostilité d'élèves reliés à l'échec? Ces élèves se trouvent dans les mêmes écoles et dans les mêmes classes. Ils attendent énormément des enseignants: qu'ils vivent avec eux, qu'ils établissent des relations aussi positives que possible. Dans ce qu'ils apprécient chez les enseignants, on trouve toujours un rapport direct à l'apprentissage. L'école plaisante, chaleureuse, joyeuse n'est pas une fin en soi. Tout cela présuppose ce que certains enseignants du secondaire rappelaient si clairement au cours d'entrevues réalisées en 1984 lors de l'étude sur la condition enseignante: «Il est primordial qu'on rappelle que l'école est un endroit pour apprendre comme l'usine est un endroit pour produire. Sinon, rien ne va plus!»

Ce qui frappe de prime abord, dans les propos des élèves sur leurs relations avec les enseignants, c'est que, pour un certain nombre d'entre eux, le type et la qualité des relations vécues constituent une sorte de condition préalable et essentielle à l'apprentissage. Pour d'autres, par contre, dont le cheminement scolaire est moins cahoteux et problématique, l'image du bon professeur est tout à fait explicite et nuancée et le souvenir même de professeurs extraordinaires demeure très vif. Cependant, dans les deux cas, les besoins personnels ne se séparent pas des besoins strictement scolaires.

Dans certaines classes et certains projets pédagogiques particuliers, on a fait le pari de transformer d'abord la relation maître-élève pour assurer une haute qualité de l'éducation. Un grand nombre d'écoles secondaires ont aussi fait des pas immenses depuis quelques années pour remédier aux carences d'encadrement et aux problèmes de comportement incontrôlables et démoralisants. Si les élèves sont plus convaincus qu'autrefois de l'importance de rester aux études, il faut sans doute donner un second souffle à la préoccupation d'encadrement, pour que la note prépondérante dans les relations maître-élèves soit de plus en plus stimulante, de plus en plus directement *aidante* pour l'apprentissage, et donc plus gratifiante et plus valorisante pour les enseignants.

Les élèves plus jeunes, de même que des élèves qui ont de la difficulté, souhaitent souvent des professeurs «sévères», c'est-à-dire *exigeants avec bienveillance*. On fait aussi souvent l'éloge de professeurs «sévères, mais justes», de ceux qui «n'ont pas de chouchoux», que des professeurs «sévères mais pas bêtes». Par contre, inutile de rappeler que le professeur qui tente en solitaire de rétablir un niveau consistant «d'exigence bienveillante» dans un climat de laisser-aller risque gros: pour être efficace, le redressement ne peut être que collectif.

Les élèves les plus lucides se rendent compte que l'approche par la pression et la crainte des sanctions procède d'une position de force menacée. Certains ont raconté que, lors d'un colloque réunissant direction, enseignants et représentants des élèves de la même école, la discussion a vraiment débloqué à partir du moment où un enseignant a dit avoir peur de ses élèves. Cela, qui n'est sans doute pas si rare, conduit directement à se placer le plus possible *à distance* des élèves. C'est fonctionner dans une perspective où l'autorité se définit à partir d'un conflit de pouvoirs. Les témoignages des élèves tendent massivement *à placer l'autorité en fonction de l'apprentissage*, donc dans *une perspective de compétence* bien définie. Dans ce contexte, l'autorité n'est plus proportionnée à la distance établie et maintenue entre enseignants et élèves.

Plus on avance en âge au secondaire, plus on considère l'autorité unilatérale comme un pis-aller peu efficace.

> «Il y en a qui veulent surtout avoir de la discipline. Ceux qui en demandent trop ne l'ont pas! Un professeur tranquille veut que les élèves soient tranquilles; un prof intéressant veut que les élèves apprennent!» (Élèves de 3e secondaire).

> «Un professeur qui négocie, ça peut être un professeur exigeant. On va en faire plus avec un professeur qui n'impose pas bêtement. Une chose imposée bêtement, tu la fais, mais en la bâclant!»

On entend très fréquemment dire que, plus une chose est imposée, arbitrairement ou autoritairement, plus on résiste à la faire. L'autre aspect de ce pis-aller, c'est souvent le compromis qui s'établit dans un rapport de forces.

> «Dans le fond, il n'est pas exigeant avec nous autres et nous, on n'est pas exigeant avec lui. S'il était exigeant, il en subirait les conséquences.»

Cependant, les élèves sont conscients de l'interdépendance de leurs propres attitudes et de celles des enseignants, de même que du climat global de l'école. De toute évidence, des élèves qui avaient laissé l'école régulière principalement par ennui, par échec ou pour des problèmes de comportement, associaient la tension avec les enseignants à la perception d'une école impersonnelle, c'est-à-dire indifférente; en clarifiant le contraste entre ce vécu et le cadre d'un programme de rattrapage dont ils s'estiment très satisfaits, ils énumèrent en particulier les éléments suivants:

> «— Les conflits avec des professeurs. — Des professeurs distants. — Des professeurs et des directeurs plus prompts à punir qu'à aider. — L'absence de discipline. — Les gens ne respectent pas les professeurs. — Il y a des professeurs qui n'aiment pas leur travail, et ça influence les élèves.» (Élèves de 4e et 5e secondaires).

### *2.3.3 Un besoin général d'écoute et de patience*

De façon générale, les élèves apprécient les professeurs qui les écoutent, auxquels ils peuvent même parler de ce qui les tracasse personnellement. Cela vaut à plus forte raison face à des problèmes de comportement. Dans un groupe de l'enseignement professionnel court, une enseignante avait accepté pour la première fois d'enseigner toutes les matières générales: les élèves se manifestaient enchantés de sa bonne volonté et des résultats qu'ils obtenaient alors qu'antérieurement «on détestait presque toutes les matières». L'enseignante se déclarait très contente de l'expérience et de la bonne volonté des élèves qu'elle avait réussi à mettre en confiance avec elle. Après moins d'un an dans cette nouvelle tâche, elle affirmait ne pas désirer retourner dans une série de classes régulières avec une seule matière. Elle souffrait toutefois de se voir, de ce fait, moins bien considérée par certains collègues. Une telle expérience témoigne des apprentissages «réels» que font ces élèves, au-delà du seul fait de «passer» l'examen.

Dans les groupes les plus dynamiques, les professeurs qui acceptent le dialogue remportent aussi la palme d'excellents éducateurs. Dans une école, les élèves soulignaient fortement la qualité d'un cours de formation morale où le dialogue et la confiance mutuelle

dominaient, ce qui ne les empêchait pas de produire d'impeccables travaux écrits de 15 à 25 pages.

> «Ici, c'est un cours humain, c'est pas un cours machine. J'ai l'impression d'en apprendre plus dans ce cours-là que dans tous les autres ensemble.»

*L'encouragement* relève aussi de la communication. L'une des constantes étonnantes perçues par les élèves qui ont besoin d'être encouragés et soutenus dans leurs efforts est que les adultes blâment beaucoup plus volontiers qu'ils ne félicitent. L'encouragement doit renforcer la confiance en soi et exprimer la confiance de l'autre:

> «Qu'ils nous donnent confiance en nous-mêmes. Il ne s'agit pas de nous donner la réponse (à un problème), mais de dire: «Fais-le, tu es capable!.» (Élève du professionnel court).

Pour certains jeunes du secteur professionnel, les «professeurs de spécialité» sont particulièrement appréciés parce qu'ils savent redonner confiance en soi.

Aux yeux des élèves, le test le plus universel des attitudes des professeurs, c'est celui de la capacité d'expliquer ce qui n'a pas été compris du premier coup, soit en situation collective, soit de façon individuelle pendant un exercice, par exemple. Les élèves sont convaincus, par l'expérience de multiples cours, que le professeur peut assez aisément se donner la peine de bien expliquer la première fois qu'il présente un sujet, en s'appuyant sur des connaissances de la vie courante, en recourant aux métaphores et aux comparaisons les plus frappantes, à l'humour même, pour déjà faire très bien passer le message. Le professeur de physique qui monte sur le bureau une fois par année, puis saute en bas, pour éveiller au concept de la force de la gravité, les élèves l'apprécient de façon indélébile! En-deça de ce degré de théâtre amical, les élèves font facilement la différence entre un professeur maladroit et un professeur habile à communiquer.

À plusieurs reprises, des élèves qui réussissent très bien rencontrent le problème suivant: si d'exception ils ne comprennent pas du premier coup, on en fait un drame et cela tourne presqu'au procès de mauvaise volonté. Il est arrivé qu'un professeur prenne une vraie question pour une vexation, une façon de perdre du temps, et se retourne au tableau pour continuer encore plus vite sans répondre un seul mot à la question!

L'intention *d'aide* n'échappe pas aux élèves. Le professeur exceptionnel, c'est celui «qui veut qu'on réussisse tous!»

> «Quand tu arrives dans son cours, ce n'est pas de te donner sa matière; que tu comprennes ou que tu ne comprennes pas, il a donné sa matière, c'est fini. Mais lui, il veut vraiment qu'on comprenne; c'est plus qu'un travail. Il tient à ses élèves, et à ce qu'ils comprennent. (...) Tu l'écoutes et, si tu ne comprends pas, il va le voir tout de suite et il va aller à fond.» (Groupe de 5e secondaire).

## 2.4 L'engagement et le potentiel des conseils étudiants

La plupart des écoles secondaires ont des conseils étudiants. Le comité de travail du Conseil s'est appliqué à explorer, avec des représentants de conseils étudiants, l'orientation actuelle de leur travail et l'orientation potentielle de leur action, en se demandant dans quelle mesure elle est ou peut devenir pertinente par rapport à la condition d'étudiant, c'est-à-dire au droit d'apprendre, au goût d'apprendre, à la capacité et à la possibilité d'apprendre...

Dans une école polyvalente de deuxième cycle, la première chose qu'un groupe de finissants s'est empressé de dire pour expliquer pourquoi et en quoi leur école est particulièrement valable et attrayante, fut ceci:

> «Ici, l'atmosphère est très bonne, et c'est grâce aux étudiants. C'est parce qu'on a un gouvernement étudiant. Il y a un gouvernement pour chacun des secteurs, et un gouvernement central, qui s'occupe des loisirs, des droits des étudiants, des activités, des règlements. On est écouté par la direction. La vie de l'école, c'est intéressant parce que c'est les étudiants qui font les activités; les gens du gouvernement étudiant savent ce que les autres aiment.»

Tous les conseils étudiants ne donnent pas lieu à des témoignages spontanés aussi éloquents. Cependant, ils sont de façon générale une raison de fierté et un symbole de respect des élèves.

La plupart des conseils étudiants sont structurés de façon à représenter l'ensemble des sous-groupes présents dans l'école, soit, la plupart du temps, chacun des degrés de l'enseignement général, et un ou plusieurs secteurs d'enseignement professionnel. Lorsqu'ils sont élus en bloc, sans distinction d'origine, ils travaillent parfois en liaison étroite avec des délégués de «foyers» ou de degrés, de façon à se ramifier aussi naturellement que possible dans toute l'école.

Les conseils étudiants rencontrés sont en général satisfaits de l'efficacité de leurs moyens d'information, extrêmement variés: intercom, journaux, pancartes, feuilles-message dans chaque local, etc.

Les activités parascolaires constituent sans contredit le fief le plus visible de plusieurs conseils étudiants, le domaine qui suscite une participation de 15 à 20 % des élèves à toutes sortes d'activités et de projets, et une participation occasionnelle d'une majorité d'élèves, au moins dans le cadre de fêtes et d'évé-

nements spéciaux. Déjà dans ce domaine, la réussite vient à prix de constance et de coopération: les difficultés les plus fréquentes, au moins en milieu urbain, ne semblent pas tellement de l'ordre du manque de temps, mais plutôt de l'accès aux locaux et de leur disponibilité, ou bien du côté de la coopération d'enseignants collaborateurs. On nous dira d'ailleurs, dans une école sans conseil étudiant et où les activités scolaires semblent en régression: «Les quelques professeurs qui acceptent nos demandes sont complètement débordés.» Ailleurs, la politique veut qu'il y ait nécessairement un professeur surveillant lorsqu'on alloue un local à une activité parascolaire. Dans certaines écoles, on déborde volontiers l'horaire des cours, jusqu'à 9 heures le soir à certains endroits. Certains conseils étudiants ont comme préoccupation très importante de rendre l'école plus attrayante pour l'ensemble des élèves.

> «On travaille pour que les gens décrochent moins, parce qu'ils se sentent moins oppressés... On travaille pour qu'ils s'impliquent: qu'ils décident de venir plutôt que de se sentir obligés de venir.»

Dans de très grosses écoles où le climat est relativement indifférent et même parfois tendu, les activités servent à certains élèves de contrepoids ou de compensation au stress des cours, plutôt qu'à un débordement naturel d'intérêts particuliers. Face à un climat tendu entre élèves, on a vu un conseil animer une prise de conscience à l'égard de la violence entre élèves et persuader l'administration de transformer la zone des casiers dont l'exiguïté entraînait des bousculades susceptibles de dégénérer. Il reste que, en général, dans des écoles dont le climat ne développe pas particulièrement le goût d'apprendre, les conseils étudiants se sentent parfois déroutés devant l'importance des problèmes:

> «On a parfois l'impression que la direction se décharge sur nous; «voilà le problème, trouvez une solution»!»

Les conseils étudiants avec lesquels le Comité a pu échanger se montrent intéressés à dépasser, comme champ de compétence et d'influence, le strict domaine des activités parascolaires. Ils veulent contribuer à l'amélioration de la vie «académique», jouer un rôle de sensibilisation et de recours en matière de droits des élèves, parfois aussi donner à la vie de l'école une dimension plus engagée, plus sociale, plus ouverte sur les problèmes contemporains.

Face à l'enseignement et à l'organisation scolaire, l'un ou l'autre conseil a accès au *conseil de participation des enseignants sur les politiques de l'école* et voudrait bien pouvoir y présenter ses propres projets. Plusieurs conseils ont un porte-parole permanent auprès du «comité d'école» issu de l'assemblée des parents. Les membres de tels conseils constatent volontiers qu'ils disposent de beaucoup de pouvoir dans le domaine «académique», mais qu'ils s'en servent plus ou moins. Ils voient d'un très bon oeil l'accès plus garanti que pourrait leur fournir la récente loi no 3 à l'organisme-clé de l'école. Toutefois, d'après les résultats d'une enquête récente conduite par la J.E.C.[1], la possibilité d'influencer les politiques et l'organisation de l'école par un organisme représentatif paraît passablement ténue, sinon illusoire, à beaucoup d'élèves qui voudraient agir dans leur environnement scolaire.

Toujours face au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, un conseil a conduit une campagne de sensibilisation autour de la réussite scolaire et a réussi à mobiliser des «élèves forts» pour collaborer dans un système de récupération. Dans la même école d'ailleurs, les finissants se sont impliqués dans l'accueil des nouveaux arrivants de deuxième secondaire et demeurent tout au long de l'année des ressources pour dépanner, conseiller, apprivoiser les aspects les plus revêches de la bureaucratie.

En matière de droits des élèves, les conseils étudiants confirment fréquemment la grande réticence des directions et des enseignants face à la diffusion de la charte des droits des étudiants. Certes, l'opération lancée à ce sujet il y a quelques années par la Commission des droits de la personne progresse, mais bien lentement et de façon très inégale. Pourtant, les étudiants actifs dans les conseils sont convaincus qu'il faut certains recours, et plusieurs espèrent faire constituer des comités des droits, comprenant des élèves, des enseignants et des professionnels non-enseignants, comités qui pourraient traiter des griefs non seulement d'élèves à l'égard de l'école et de l'enseignement, mais aussi d'enseignants à l'égard d'élèves.

Certains conseils étudiants se soucient également de sensibiliser l'ensemble des élèves à des questions d'actualité, juridiques, économiques, politiques: la famine dans le monde, le problème des agressions sexuelles, la guerre nucléaire, la préservation de l'environnement.

> «On s'implique parce qu'on veut prendre des responsabilités, s'affirmer face à des problèmes à résoudre.» «On découvre comment fonctionne une société. On est persuadé qu'il y a de la place pour l'amélioration, donc il faut s'impliquer.»

Les jeunes engagés dans l'animation et la prise en charge collective de leur propre milieu scolaire constatent tous, s'ils n'en étaient pas déjà persuadés, qu'«il y a plus à l'école que simplement aller aux cours.» On sent qu'il suffirait d'une action relativement simple pour que les projets et les problèmes de la collectivité environnante viennent à la rencontre de

---

1 Secrétariat national de la J.E.C.; *Rapport de l'enquête sur l'implication des étudiants et des étudiantes dans l'école secondaire et de la session d'analyse des membres de la J.E.C.*, mars 1985, p. 35-40.

la recherche des élèves et de leurs engagements. De telle sorte, l'école raviverait l'une des convictions qui animaient l'équipe du rapport Parent, à l'effet qu'une école est d'autant plus précieuse pour son milieu que celui-ci a besoin d'être dynamisé, culturellement désenclavé et socialement relancé.

### 2.5 Des messages et des attentes

Si on tentait de rassembler les grands messages qui se dégagent de tant de témoignages et d'analyses, que faudrait-il retenir? D'abord, l'évidence que les jeunes détruisent un certain nombre de préjugés et de stéréotypes qui circulent à leur sujet. Puis, qu'ils ont beaucoup à dire sur la possibilité et les conditions qui suscitent et entretiennent le désir d'apprendre, sur la signification et la qualité des apprentissages, sur l'évaluation des apprentissages, la prise en charge personnelle de leur rôle d'étudiant, sur l'apprentissage graduel de la responsabilité, l'exercice du choix et l'accès à l'autonomie. Enfin, il se dégagerait l'impression très forte que la parole des jeunes doit stimuler une prise de responsabilité de tous les agents concernés, dans une perspective de communication, dans un dialogue qui puisse engendrer des actions répondant aux besoins.

#### *2.5.1 Un authentique désir d'apprendre*

Actuellement, *les risques de la facilité pour les élèves ordinaires* sont peut-être plus menaçants que ceux d'une prise en charge inadéquate des élèves reconnus comme étant en difficulté ou des élèves doués. Car ceux des élèves «moyens» dont les milieux familiaux ne sont pas particulièrement riches ni stimulants au plan culturel, sont précisément ceux qui risquent le plus de cheminer «en petite vitesse», en se démotivant, en se préparant à se résigner à ce qui reste comme débouchés. Ce sont ceux qui souffrent le plus du malentendu et de l'illusion que le calibre des cours est ajusté principalement à leur potentiel à eux, alors qu'ils sont si conscients que l'école n'est pas trop difficile, mais trop vide, incapable de les rejoindre, de les accrocher, de les «mettre à l'ouvrage».

*Les problèmes de valeur, de signification et de pertinence des apprentissages* ont souvent la prépondérance sur les problèmes de relation maître-élève. Dans ce dernier cas, les malaises graves sont pris pour des aberrations, à la limite pour un déni du droit d'apprendre, la plupart du temps comme des malchances qui demeurent l'exception. Le problème plus fondamental du «pourquoi» des divers apprentissages reproduit, à l'école, l'attitude de jeunes qui, dans leur famille, discutent et négocient, veulent savoir le pourquoi des exigences et des demandes. Le dynamisme des jeunes se manifeste en particulier dans le besoin de faire des choses par conviction plutôt que par soumission. On prend trop facilement cette attitude pour un refus d'apprendre. L'explication évasive qui consiste à dire «pour plus tard...» tient seulement aussi longtemps que tiendra la conviction martelée par le milieu à l'effet que, sans études, on n'a pas d'avenir. Il faut qu'une autre motivation prenne le relais. Il faut aussi que l'apprentissage devienne significatif *dans le présent*.

Les problèmes de *volonté d'apprendre*, c'est-à-dire d'adéquation plus ou moins réussie entre le désir d'apprendre et l'«offre» que le système dispense à une clientèle captive, prédominent souvent sur les problèmes de *capacité d'apprendre*. Dans certaines situations, des élèves en sont à réclamer en toute sincérité: «donnez-nous le droit d'aller plus loin!»

Les jeunes de l'école secondaire ont diverses intuitions et convictions sur la qualité de l'éducation. Ils les expriment quand ils refusent de «répéter pour oublier» et réclament de *comprendre*, de *saisir le rapport au vécu social*, technique, industriel ou culturel du «monde réel» par opposition au circuit fermé de l'école, de *faire* des choses plutôt que de toujours écouter, de s'exprimer, d'*appliquer* les compétences et les capacités. Dans la même démarche, l'évaluation standardisée paraît souvent déficiente et les attentes se portent vers une assurance personnelle qu'on a authentiquement intégré à soi les bénéfices des apprentissages les plus diversifiés.

L'un des constats de risques que les étudiants de collège et d'université affirment encore plus clairement que les élèves du secondaire est le suivant: le risque est grand, pour un très grand nombre d'élèves, de quitter l'école secondaire avec un diplôme, mais *sans expérience ni habitude de travail intellectuel autonome*, sans habileté à organiser celui-ci, sans entraînement minimal ni méthode. Cela rejoint sans doute la déception des élèves de cinquième secondaire qui se trouvent incapables de suivre un cours et de prendre des notes en même temps. Ici, on remet en question, non seulement l'inexistence fréquente du travail personnel, mais bien le genre de travail qui se limite, pour bien des élèves de bonne volonté, à se rafraîchir la mémoire la veille des interrogations pour répéter une masse d'informations retenues pour fins d'évaluation.

Les réflexions des élèves sur des apprentissages de qualité rejoignent les questions de fond traitées par le Conseil dans son rapport sur la formation fondamentale[2]. La lucidité des jeunes peut s'exprimer dans un ensemble de dilemmes ou de choix de possibilités qui se rattachent l'un à l'autre: apprendre l'utile-rentable «pour la job» ou *apprendre l'important* pour soi et pour la vie; apprendre *quelque chose qu'on aime* ou apprendre sans goût d'apprendre; passer les cours (avoir la note...) ou *profiter des cours* (pour s'ouvrir,

2 *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1984; voir particulièrement p. 29 à 35.

se cultiver, s'orienter, être fier de soi...); savoir répéter ou *avoir compris*; savoir notionnellement ou *savoir faire* des choses (textes, expériences scientifiques, montages techniques, simulations économiques) et pouvoir appliquer son avoir; «engranger» des connaissances prédéterminées ou devenir *capable d'apprendre* par soi-même, de juger la valeur et les carences de sa propre production; rester en vase clos ou *déborder, approfondir, enraciner ses acquis sur la vie, ses problèmes et ses défis...*

Dans une démarche très analogue, la Fondation Carnegie a conduit des enquêtes et des travaux de synthèse sur les écoles américaines qui convergent tout-à-fait avec nos constats[3]. Les apprentissages authentiques dépassent l'effleurement, le survol, l'accumulation de masses d'informations non signifiantes. Ils mettent en jeu des habilités intellectuelles supérieures (comparer, appliquer, comprendre). Quand des apprentissages authentiques se font, la quantité de choses qu'on voit prend une importance secondaire. Enfin et surtout, le processus d'apprentissage, dans la mesure où il vise le développement d'habiletés, demande une interaction, une aide, une sorte d'entraînement (ce que Mortimer J. Adler appelle le «coaching», dans *The Paideia Proposal*[4]), qui ressemble énormément au message plus ou moins explicite des élèves à propos des explications et de l'aide du professeur. Si la taille du groupe importe peu pour des exposés qui fournissent l'information de base, l'exercice de comprendre et d'appliquer, d'*intégrer à soi* les contenus d'enseignement, requiert des modes de communication qui fonctionnent beaucoup mieux dans de plus petits groupes.

### *2.5.2 Les dangers d'un certain utilitarisme*

L'une des confirmations les plus flagrantes et les plus dramatiques de la difficulté de passer d'une motivation socio-économique à une motivation autonome, interne, de l'ordre du développement personnel sous tous les aspects, réside dans le détournement de trop de matières dans le sens d'une utilité qui se rapporte au travail ultérieur éventuel. «Il réussit peu en français: ce n'est pas grave, il s'en va en mécanique»; voilà un genre de propos que trop d'élèves ont intériorisé. C'est au point que plusieurs font des mathématiques au cas où ils en auraient besoin pour un métier ou une profession. Ils se disent volontiers: «J'ai fait de la biologie, je n'aime pas ça, je ne ferai pas ma vie là-dedans.»

Beaucoup d'élèves en viennent à penser que ce n'est pas grave d'échouer ou de terminer un cours sans rien avoir appris, quelle que soit la note obtenue, pourvu que l'on ait au moins découvert si le domaine attire ou non comme domaine professionnel! Il peut être tentant pour l'école secondaire de céder à cette perspective et de renoncer plus ou moins à la conviction que toutes les matières sont importantes comme composantes d'un culture générale pour la vie. À cet égard, le discours des élèves confirme et renforce la mise en garde, exprimée à propos de la formation fondamentale[5], contre un utilitarisme à courte vue. Laisser croire aux jeunes qu'une formation de base en arts, en langues, en sciences de la nature, en sciences humaines, en technologie, vaut essentiellement parce qu'elle donne l'opportunité de découvrir si on a le goût d'être historien, écrivain ou journaliste, biologiste, ingénieur ou dessinateur, constitue un piège dangereux.

On prouve, en ne tenant pas compte de la langue dans l'examen d'histoire, que la langue ne fait pas partie de la culture générale, qu'on en a besoin seulement au cours de langue. On postule que les artistes n'ont pas besoin de mathématiques, que les gens de sciences sociales ont moins besoin des sciences de la nature, et on accrédite en même temps l'idée que ces apprentissages ne sont pas intégrés à la vie, ne constituent pas la culture générale nécessaire pour comprendre les phénomènes avec lesquels on va interagir et composer tout au long de l'existence.

Les cégépiens et les étudiants universitaires déplorent particulièrement qu'on ne les ait pas convaincus au secondaire de la nécessité *d'une culture de base large, ouverte sur le concret, commune*, de la nécessité de s'approprier un instrument de base pour toute la vie et la partie la plus essentielle des connaissances de la collectivité. Pendant qu'on est au secondaire, on s'est trop souvent contenté d'aller à l'aventure pour découvrir si «on est bon» dans tel ou tel domaine ou si on l'aime. La réciproque de ce compromis utilitaire, ce sont des enseignements qui planent, qui peuvent se permettre de rester théoriques, de passer par dessus la tête de toute une série d'élèves: puisqu'ils sont à l'essai, ceux qui ont des dispositions accrocheront toujours. Avec de telles attitudes, enracinées dans la tentation utilitariste, le risque est grand pour éducateurs et responsables scolaires de considérer comme une fatalité la démobilisation de nombreux élèves devant un très grand nombre de matières.

---

3 Voir en particulier Ernest L. Boyer: *High Schools*, A Report on Secondary Education in America, New-York, Harper and Row, 1984, et Theodore L. Sizer: *Horace's Compromise, The Dilemma of the American High school*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1984.

4 *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, New-York, McMillan, 1983, p. 25-28.

5 *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1984, p. 9.

### *2.5.3 Des carences linguistiques ressenties*

Un des messages les plus insistants des collégiens et des étudiants universitaires adressés aux élèves du secondaire est sûrement le suivant: à prendre à la légère l'apprentissage de la langue, ils risquent de s'en mordre les pouces amèrement plus tard! De leurs critiques et du témoignage des élèves du secondaire, on peut tracer un portrait assez sombre de la situation. Tel élève de première secondaire déplore d'avoir cessé seulement après la sixième de lire recto tono (décodage machinal) et d'avoir trop peu appris à comprendre ce qu'il lisait. Tel autre élève de deuxième secondaire émet une opinion admise dans son propre groupe en affirmant qu'il en sait à peu près assez en français. «Après tout, c'est notre langue de naissance, on réussit toujours à se faire comprendre». Il semble que beaucoup d'élèves du deuxième cycle se débattent encore avec les automatismes d'orthographe d'usage et grammatical, quand ils n'ont pas renoncé ou choisi de ne pas s'en donner la peine. Et l'évaluation garantit peu de choses, aux yeux d'étudiants universitaires désolés de ne pas posséder la langue écrite comme outil de base: «Les examens de compréhension de textes du Ministère, c'est comme des dictées à trous (allusion au test de closure). N'importe qui d'un peu futé peut réussir ça!» Que penser de ces collégiens qui liront leur premier roman complet, et sans doute leur dernier, lors d'un cours obligatoire de français?

Tout se passe comme si l'enseignement du français écrit était reçu comme une théorie, dont la connaissance est vérifiée par des examens. *L'application* de la connaissance n'a pas lieu, non plus que le rodage d'habiletés qui devraient devenir un instinct, l'acquisition et la fierté *d'une compétence*. Il semble aussi que l'assurance trop rare d'une maîtrise convenable d'une langue correcte entre les âges de dix et de quinze ans fait que le deuxième cycle du secondaire aborde très épisodiquement le travail intellectuel à travers l'écrit et l'expression orale élaborée. Inutile de dire que la maladresse ou l'absence d'initiation à traiter et à exprimer des idées dans une langue correcte sera vécue comme une carence pénible au cours de toutes les études post-secondaires.

Ces témoignages obligent, sur cette question spécifique, à aller plus loin que le rapport du Conseil sur *La formation fondamentale*[6]. À l'analyse des critiques générales alors entendues sur la grande misère de l'apprentissage de la langue, le Conseil avait placé beaucoup d'espoir dans les effets à moyen terme des nouveaux programmes de langue maternelle. À la lumière complémentaire des témoignages des élèves et des étudiants, force nous est maintenant de dire que l'ampleur du problème exige des moyens de redressement plus important. En plus des programmes, il faudra l'art de rejoindre la dynamique que les élèves dessinent en direction de ce qu'ils appellent «apprendre pour de vrai».

Nous avions demandé aux élèves de clarifier avec nous les traits marquants de leur expérience d'apprendre et de leur cheminement scolaire. L'analyse très riche, nuancée et complexe, somme toute plus confiante dans les possibilités de changement que pessimiste, ne constitue pas une analyse du système scolaire. Mais elle en appelle une. Les propos synthétisés ici constituent un tableau des besoins immédiats et pressants. Ceux-ci font appel à la capacité d'autorenouvellement des équipes éducatives des écoles. Ils font ressortir la nécessité d'un nouvel examen des contenus de programmes, de l'implication active dans l'apprentissage, des modes d'évaluation, des relations enseignant-élève, de l'organisation générale de l'école, en sorte que son climat et la convergence des efforts et des ressources explicitent et renforcent la conscience du «pourquoi» de la formation et la vivacité de la motivation.

Les propos extrêmement convergents des élèves expriment parfois des problèmes, parfois des solutions aux problèmes. Ils réfèrent toujours à un environnement particulier, à une histoire concrète. Le fait de pouvoir comparer entre eux permet certes de dégager des hypothèses de solutions, de mesures, de changements qui correspondent à des besoins typiques exprimés. Cependant, on doit d'abord et avant tout renvoyer ces propos aux interlocuteurs en présence sur la scène scolaire. La volonté d'examiner chacun chez soi dans son cours, son groupe, son école, ce qu'il en est du rapport complexe au processus d'apprendre, conduit à apporter, en interaction et par un dialogue suivi entre tous les interlocuteurs, des améliorations aux attentes laissées en plan.

---

6 *Op. cit.* p. 29-32.

# Chapitre 3
# Apprendre au collège: atouts et obstacles

On a pu interroger, par petits groupes de 8 à 15 personnes, environ 250 étudiants réguliers de cégep, distribués dans un ensemble aussi varié que possible de concentrations et de spécialités. L'ensemble du groupe interrogé comprenait un nombre approximativement équivalent d'hommes et de femmes, à l'image de la répartition actuelle de la population étudiante globale des collèges. L'échantillon visé par les entrevues de groupe comprenait environ 15 % d'étudiants de langue anglaise. La participation d'adultes revenus aux études après quelques années d'expériences de travail a été incluse à plusieurs reprises. On s'est efforcé d'équilibrer le mieux possible la représentation d'étudiants de première, deuxième et troisième années, avec une proportion toutefois légèrement plus lourde de «finissants», considérant qu'ils pouvaient aussi s'exprimer sur le début de leurs études collégiales.

La diversité des collèges et des programmes existants est si ample qu'une enquête aussi limitée ne permet pas de caractériser des situations particulières de façon parfaitement fiable. Cette enquête ne tendait pas non plus à distinguer, entre sous-groupes distincts d'après l'âge, la langue, le sexe ou l'origine ethnique, des différences significatives d'expérience, d'opinion ou de perceptions. Il s'est agi avant tout de recueillir et d'analyser l'information des étudiants et leurs convictions concernant la raison d'être centrale de leur démarche éducative: apprendre.

Ce qui frappe avant tout, dans le propos des collégiens, surtout par rapport à la relative convergence des propos des élèves du secondaire, c'est l'extrême hétérogénéité des témoignages et des situations auxquelles ces témoignages renvoient. Ces propos permettent, tout comme précédemment, de mettre en lumière et de comprendre un certain nombre d'éléments qui enthousiasment, stimulent, enrichissent ou, à l'inverse, bloquent, découragent ou frustrent bon nombre d'entre eux.

On en rendra compte ici en rassemblant d'abord les propos convergents, qui touchent davantage le collège comme environnement et comme climat que des situations d'apprentissages spécifiques. On abordera ensuite les facteurs les plus fréquemment reliés à la motivation et au degré variable d'implication dans les études. On rassemblera enfin les propos concernant le contenu même des apprentissages et leur évaluation, l'extrême diversité des convictions et des perceptions invitant ici à regrouper les propos dans une typologie de situations contrastées.

## 3.1 Quelques perceptions convergentes

Il ressort du témoignage des collégiens quelques perceptions convergentes touchant le passage du secondaire au cégep, le climat du collège, les circonstances de l'orientation, la grande liberté individuelle à laquelle on accède en arrivant au collège.

### *3.1.1 Une autonomie à la limite du laisser-faire*

Les étudiants sont quasi-unanimes à souligner l'énorme autonomie qui leur est laissée dans leur usage du temps. Cette autonomie se concrétise dans l'impression qu'on assiste au cours si on le désire, de même que dans la perception du caractère naturel ou «normal» d'une quasi-indifférence de la part des professeurs.

> «Au secondaire, si tu te laisses porter, ils te portent. Si tu te laisses porter au cégep, tu tombes! Les profs n'ont pas à te prendre en charge.» (Étudiante de sciences humaines).

Un étudiant de sciences de la santé affirme:

> «Au secondaire, les profs sont portés à aller vers toi; ici, c'est toi qui dois te décider à aller vers eux si tu es mal pris.»

On sent que cette distance favorise un rapport d'adulte à adulte, par opposition à un rapport d'adulte à adolescent au secondaire. Cette liberté, en vertu de laquelle «certains passent la semaine à l'agora», paraît un risque qu'il est grand temps de prendre: «Si tu ne réussis pas à te prendre en main à cet âge, tu ne réussiras jamais!» Cependant, l'appréciation initiale très positive d'une liberté plus grande se nuance parfois, car il arrive qu'elle serve de caution et en quelque sorte de voie de rationalisation à des situations inconfortables, comme à des circonstances incitant à l'abandon de certains cours: «C'est à l'étudiant de s'adapter au professeur, c'est normal.»

### *3.1.2 Une ambiance sympathique*

Les étudiants trouvent souvent, par ailleurs, qu'on avait exagéré à leurs yeux, au secondaire, la froideur et l'impersonnalité du milieu collégial. Dans l'ensemble, le bilan est plus positif que négatif sur ce plan.

Les plus sociables apprécient beaucoup de connaître des gens, de pouvoir se faire des amis. Le milieu n'est pas hostile. Pour certains, la grande taille du cégep favorise l'anonymat dans la foule. Ceux qui res-

tent à l'écart des activités de groupes, des projets parascolaires et des rôles de représentation ou de participation se plaignent parfois de la médiocrité des relations:

> «Dans ma concentration, la seule chose qui s'organise, c'est des «parties» à la bière, où la moitié du monde est saoûl. Moi, ça ne m'intéresse pas. Puis, avec la division du cégep en pavillons, on ne peut pas tellement connaître des gens d'autres concentrations.» (Une étudiante de sciences humaines).

Dans certaines concentrations, il s'établit un esprit de groupe sympathique, qui déborde un peu sur les activités de loisirs, et une coopération occasionnelle en matière scolaire, d'autant plus que la difficulté est grande: «On se téléphone pour s'expliquer des problèmes et se dépanner», dit-on en s'esclaffant avec des airs entendus, qui font de la ligne téléphonique un secours pédagogique apparemment important! Dans quelques spécialités professionnelles, de techniques industrielles en particulier, se vit un véritable «esprit de corps» fait à la fois de fierté, de solidarité et d'une sorte d'exclusivité: «Dans notre cégep, il y a deux spécialités dont les gens trouvent qu'elles font bande à part». Les professeurs sont jusqu'à un certain point inclus dans cette atmosphère de familiarité et de solidarité. Cela explique pourquoi, selon ce témoignage, le même cours donné aux sciences pures et appliquées de façon distante et généralement froide ou «sérieuse» se donnera, en techniques industrielles, dans un climat plus détendu, «le professeur peut «prendre une joke» ou en faire une, il est certain de ne pas perdre le contrôle, on revient tout de suite au travail sans difficulté.»

### *3.1.3 Une transition qui réserve des surprises*

Pour pratiquement tous les étudiants, l'arrivée au cégep représente un certain choc, une exigence d'adaptation passablement grande. Plusieurs ont laissé leur famille. Ils redeviennent les plus jeunes de groupes plus importants. Ils ont l'impression de n'avoir que partiellement l'information qu'il faudrait. Souvent, ils vivent en première session avec des choix de cours faits plus ou moins en connaissance de cause. Enfin, beaucoup d'entre eux, une bonne majorité d'après les centaines de cégépiens et universitaires entendus, se découvrent brusquement mal préparés aux études qu'ils font.

Un bon nombre de cégépiens ont eu de la difficulté à s'inscrire au programme qui les intéressait vraiment. Souvent, ils ont dû changer de cégep. Parmi ceux-là, plusieurs déploreront qu'on les informe chez eux presqu'exclusivement des programmes courants et peu originaux du cégep le plus rapproché. D'autres auraient voulu qu'on les persuade plus tôt que mieux vaut partir de chez ses parents pour faire un cours exceptionnel du point de vue qualité et débouchés que de suivre la masse près de chez soi. De façon analogue, on a pu constater l'existence de deux programmes originaux dans la concentration pré-universitaire de sciences humaines, l'un à Sherbrooke, l'autre à Limoilou. Pourtant, l'existence même de ces programmes échappe, semble-t-il, à la connaissance des conseillers en orientation et ne parvient que très rarement aux oreilles des intéressés éventuels. De même, des étudiants montréalais, venus de très grandes polyvalentes pour étudier dans un programme de pointe d'un petit cégep de milieu rural, ne regrettent absolument pas l'expérience et apprécient plutôt l'atmosphère amicale.

> «Ici, on a accès à tout l'équipement, on peut travailler au labo en soirée. Il n'y a ni vol ni bris. On apprécie la qualité de l'équipement. À... (tel grand cégep de la métropole), c'est juste si on ne demande pas ta chemise en garantie pour prêter un oscilloscope!»

Enfin, de façon générale, on constate que le groupe de référence naturel et spontané des étudiants de cégep est d'abord celui de la même concentration ou spécialité, plutôt que l'effectif étudiant global. Il ne manque d'ailleurs pas de stéréotypes que les groupes s'appliquent l'un à l'autre!

## 3.2 Des facteurs qui influencent la volonté d'apprendre

On a souvent une vision du cégep basée sur les distinctions officielles de statut: entre concentrations universitaires, dites programmes d'enseignement général ou secteur général, et spécialités professionnelles, dites programmes techniques; entre troncs communs de programmes professionnels (2, 3 ou 4 premières sessions) et «voies de sortie» (subdivisions d'une même spécialité large); entre 1re, 2e et 3e années. À l'usage, ces distinctions officielles ne permettent pas toujours de caractériser les situations concrètes. En effet, les cheminements concrets des étudiants font souvent mentir l'aboutissement de principe: bien des étudiants du secteur technique passent directement à l'université, et d'autres après une courte période de travail[1]. Bien

1 Les données statistiques les plus récentes, tirées de: Pierre Michel: *Relance au Collégial: Promotion 1982-1983; Situation au 30 mars 1984*, montrent que 10,8 % des 18,411 diplômés du secteur général de l'année scolaire 1982-1983, ou bien travaillent, ou bien cherchent un emploi, au printemps 1984; d'autre part, 19,1 % des 10,949 diplômés du secteur professionnel de la même promotion sont aux études au printemps 1984 (Québec, ministère de l'Éducation, 1985, p. 4-5).

des étudiants de programmes préuniversitaires aboutissent sur le marché du travail. Une très grande proportion des étudiants de collège ont changé une fois ou plus de programme entre leur arrivée et leur départ.

Le problème fondamental, c'est en quelque sorte de discerner qui progresse, qui stagne et qui, à la limite, régresse au cégep. Certains cheminements représentent une progression pour ainsi dire optimale; ils impliquent, d'après les étudiants, une étape de vie très enrichissante et un véritable pas en avant sur le plan du développement personnel et social et de l'initiation culturelle, tout en préparant très adéquatement à l'étape suivante, d'études ou de travail. D'autres cheminements revêtent, aux yeux mêmes des étudiants, une qualité moyenne décevante, pour ne pas dire minimale. D'autres, enfin, s'assimilent plus à une dégringolade, soit de gens qui n'arrivent pas à s'impliquer, qui «végètent», qui profitent simplement de la vie sociale du collège et parfois des ressources des prêts-bourses, soit d'étudiants qui, d'échecs en déceptions, se résignent graduellement à sortir du cégep avec un bien petit bénéfice.

Le contraste fondamental qu'on discerne, à écouter les étudiants, se trouve entre ceux qui sont véritablement impliqués, engagés dans un processus d'apprentissage, et ceux qui ne sont qu'à moitié présents, pratiquement pas impliqués dans les activités éducatives. Pour essayer de comprendre les tenants et aboutissants de cette alternative, naturellement moins tranchée dans la réalité vécue que dans les concepts, il faut examiner trois autres contrastes. Un premier contraste appraît, selon qu'il y a *continuité* ou *discontinuité* entre les études secondaires et les études collégiales; un second contraste, selon que les étudiants ont ou n'ont pas fait un choix d'orientation relativement ferme; un dernier contraste, suivant qu'ils sont encadrés (c'est-à-dire accompagnés, suivis par une équipe d'enseignants) ou non. Ces situations constituent des facteurs fondamentaux qui marquent en profondeur la qualité, la validité et l'attrait des apprentisages, parfois aussi la possibilité même d'accéder à la formation espérée.

### *3.2.1 La continuité ou la discontinuité des études*

Beaucoup d'étudiants soulignent, dans leur propre expérience, une difficulté considérable d'adaptation aux études collégiales. Pour d'autres, c'est le contraire. Ils apprécient une autonomie plus grande correspondant à une maturité plus avancée et une préparation somme toute adéquate ou excellente, qui dément les mises en garde un peu alarmistes entendues au secondaire. Pour eux, la transition se fait en douce. Tombent surtout dans cette catégorie les étudiants pour qui les études secondaires ont constamment été sérieuses, ou tout au moins depuis la quatrième secondaire. Pour plusieurs, c'est la plongée dans les cours optionnels de sciences de la nature (physique, chimie et biologie) qui a constitué le signal de départ d'études «sérieuses».

Ceux qui vivent plutôt une situation de discontinuité marquée l'expliquent par l'une ou l'autre des situations suivantes: soit qu'ils manquent de méthode de travail, ou tout simplement qu'ils manquent d'habitude et d'entraînement au travail personnel; soit qu'ils apprécient le passage à «un domaine qu'ils aiment», cas fréquent chez des étudiants du secteur technique qui commencent à s'investir sérieusement dans le travail intellectuel après un cours secondaire fait en dilettante; soit, enfin, qu'ils prennent conscience tardivement et péniblement de grandes carences culturelles, surtout linguistiques — une prise de conscience que certains ne feront malheureusement qu'à l'université et qui leur paraîtra d'autant plus tragique.

Les situations de discontinuité n'ont pas toutes un effet négatif, par exemple, dans le cas de jeunes qui avaient très hâte d'aborder enfin des apprentissages techniques et pratiques. Les carences et la médiocre préparation à un travail intellectuel personnel valable et exigeant font toutefois de la première session de collège une épreuve difficile pour beaucoup de jeunes et décourageante pour les plus vulnérables. Voici, par exemple, le témoignage d'un étudiant qui, après une première session, s'est réorienté vers une option plus facile:

> «J'avais des belles notes en mathématiques au secondaire, sans étudier, au plus, quinze ou vingt minutes de temps en temps. En électrotechnique, je mettais trois ou quatre heures par soir pour arriver. Pourtant, j'ai échoué.»

Pour d'autres, qui ont choisi des programmes techniques exigeants, cette discontinuité signifie presque inévitablement une année supplémentaire d'études: «Finalement, j'ai perdu un an à embarquer vraiment dans le calibre des cours». Pour certains, l'effet est plus tragique. Les travaux écrits représentent une difficulté majeure. Bien des étudiants se plaignent, à l'exception frappante de ceux qui sortent des écoles secondaires privées, fortement enviés par les autres sur ce point précis, de n'être pas capables d'écrire sans fautes. Un certain nombre se plaignent amèrement de n'avoir aucun entraînement à formuler des idées par écrit.

Les étudiants jugent quasi universellement que ces compétences sont du ressort du secondaire. Toutefois, un très grand nombre d'entre eux voudraient que le cégep leur donne la chance de travailler le français écrit et déplorent que leur cégep à eux, à la différence de certains autres, n'offre pas de cours à cette fin. À un extrême, on entend ce raisonnement angoissé d'une étudiante de première année de techniques administratives:

«Certains cours, c'est une perte de temps. En français, ils devraient nous montrer la grammaire plutôt que faire composer. Assurer la base, la grammaire, la syntaxe... Au secondaire, on a appris pour la culture plutôt qu'à savoir écrire. Entre le roman et la grammaire, le plus utile, malgré que ce soit ennuyant, c'est la grammaire. Au secondaire, tu apprends tel verbe pour l'interrogation, tu l'oublies après une semaine! Écrire, ça s'apprend en pratiquant: des dictées, c'est ennuyant, mais c'est efficace!»

À l'autre extrême, un étudiant moins découragé énonce l'opinion suivante:

«Le problème de l'acquisition de connaissances ne se trouve pas au cégep, c'est plutôt au secondaire... Ils n'apprennent pas à lire, écrire, une culture générale... Ils ne savent pas expliquer, écrire ce qu'ils pensent. Il faut peut-être mettre des cours pour corriger les carences du secondaire. Mais si tu ne sais pas à quoi ça sert d'écrire, tu n'as pas le goût d'écrire. Il faut motiver les jeunes, dire à quoi ça sert. C'est possible d'apprendre si on veut. Mais, si on n'est pas motivé, on passe à côté.»

On peut dire que les étudiants jeunes, dont le passage du secondaire au collégial se fait sous le signe de la continuité, sont très généralement bien impliqués dans leurs études. L'inverse n'est pas automatiquement vrai: on ne peut pas déduire que tous ceux qui vivent ce passage comme une discontinuité marquée ou comme un choc imprévu, font nécessairement des étudiants non engagés ou pas impliqués personnellement. Cependant, la discontinuité trop grande paraît nettement représenter un facteur de risque en ce sens.

### *3.2.2 Le fait d'être orienté ou non*

Il y a beaucoup d'étudiants en voie d'orientation dans les collèges, et personne ne peut considérer a priori la chose comme anormale. Il y en a sans doute plus au secteur général qu'au secteur professionnel. Cela explique en partie la longueur des études collégiales de certains et le caractère relativement sinueux de bien des parcours.

Au secteur professionnel, l'orientation est forcément plus précise, quoique bien des étudiants s'y considèrent à l'essai ou y demeurent indécis. Au secteur général, l'orientation peut demeurer relativement indéterminée, dans l'attente, par exemple, d'un choix ultérieur entre les divers domaines relevant des sciences de la santé ou des sciences humaines, tandis que des concentrations comme les lettres, les arts plastiques ou la musique ont des débouchés ultérieurs plus précis.

Beaucoup de facteurs contribuent à maintenir les jeunes dans l'indécision quant à leur orientation professionnelle. Cette indécision n'est pas nécessairement malsaine, mais elle apparaît débilitante pour un grand nombre. On a clairement l'impression que les jeunes dont le choix d'orientation est assez ferme ont plus de chances que les autres de faire un réel effort d'apprendre, malgré certains cas exceptionnels qui méritent d'être considérés.

L'orientation des jeunes est extrêmement conditionnée et aléatoire. En voici quelques traits typiques.

Dans l'environnement scolaire et familial, on détourne parfois des études techniques des jeunes qui réussissent très bien, malgré la clarté de leurs aspirations.

«Moi, je voulais faire une infirmière. L'orienteur me disait: ne fais pas ça, prend les sciences, c'est mieux. Mes parents me disaient: ne fais pas une infirmière si tu as la capacité de faire un médecin! Tu te fais conditionner, puis tu le regrettes. J'ai pris les sciences pures. Ce n'est pas que je ne réussissais pas, mais j'étais malheureuse là-dedans! Aujourd'hui, j'ai deux ans de sciences humaines... j'aimerais encore ça être infirmière, mais...»

Il manque malheureusement à de tels interlocuteurs des jeunes d'avoir constaté qu'on peut très bien continuer à l'université après des études techniques. La conviction de cette étudiante dynamique de techniques administratives est tout à fait confirmée par l'observation:

«Moi, j'avais pris sciences de la santé. Je réussissais, mais pas assez fort pour aller en médecine. J'ai pris techniques administratives. J'ai l'idée d'aller à l'université en administration, après avoir pris de l'expérience en travaillant, peut-être. Ça ne me fait absolument rien de prendre trois ans au lieu de deux (comme en sciences administratives): ça me fait gagner de la maturité.»

Parmi les finissants d'un cours technique exigeant, à qui les offres d'emplois ne manquent pas, 10 sur 30 continuent à l'université, soit en génie, soit en sciences physiques. Parmi 9 étudiants d'un programme universitaire très couru (en moyenne 120 admis sur 600 candidats), choisis au hasard d'un échantillonnage, quatre viennent d'études collégiales techniques. On retrouve ici un phénomène analogue au passage du professionnel long à la technique correspondante au cégep: bien des jeunes se «réveillent» dans leur démarche d'apprentissage à partir du moment où ils font quelque chose de concret qu'ils aiment. Cela leur fait réussir le reste, y compris le plus abstrait. On peut observer la situation limite d'un jeune placé contre son gré au professionnel court d'«ouvrier agricole»: il a ensuite accédé au professionnel long en agriculture, puis en technique agricole au cégep, et est même en très bonne voie d'accéder à la formation d'agronome à travers les sciences de la santé!

Il s'établit souvent une *hiérarchisation* partiellement néfaste *des choix* «objectivement» préférables d'après les conseillers et les étudiants eux-mêmes. Puisqu'un programme réussi en sciences pures et appliquées ou en sciences de la santé, laisse ouvert l'accès à presque tous les types d'études universitaires, beaucoup de jeunes sont portés à les choisir à l'essai. Si ça ne fonctionne pas, on passe en sciences administratives ou en sciences humaines. Dans la hiérarchie de valeurs quasi universellement reconnue, le programme de sciences humaines apparaît comme le moins valable et le plus facile, particulièrement le programme de sciences humaines sans mathématiques, considéré de l'extérieur comme le havre naturel de ceux qui paressent! Cela ne pose pas qu'un problème d'image.

Dans certains cégeps, on admet que les étudiants qui rencontrent des difficultés ou qui remettent en question leur orientation «déboulent» des sciences pures et appliquées aux sciences administratives ou aux sciences humaines après une ou deux sessions. La conviction de cette hiérarchie de valeurs influence au point qu'une étudiante pouvait déclarer:

> «Moi, j'ai choisi d'aller en droit avant même de venir au cégep. Comme je voulais faire un bon cours et ne pas perdre mon temps, j'ai choisi de faire les sciences de la santé. Je ne suis pas déçue, c'est un bon cours, tout le monde travaille, je n'ai pas de problèmes.»

L'orientation se place forcément au point d'ajustement entre ce qu'on désire faire personnellement et ce qu'on peut faire objectivement. On sent, chez beaucoup d'étudiants, un état de résignation à un deuxième ou troisième choix, souvent mêlé à une certaine amertume face aux piètres acquis du secondaire. L'étudiant qui, au collège, fait le programme qu'il peut plutôt que celui qu'il voulait, risque plus qu'un autre d'être difficile à impliquer, en même temps qu'il demande très fortement à l'être. À la limite, sa décision oscille entre continuer et abandonner ses études, comme il ressort du témoignage suivant d'un étudiant de première année de techniques administratives:

> «Je voulais aller en électro. Je n'ai pas été accepté. Si je ne suis pas accepté en technologie agricole la prochaine session, est-ce que je vais continuer de faire ce que ça ne me tente pas vraiment de faire? Autant lâcher... Mon ami, lui, est entré à l'usine, à 5 $ de l'heure. Il a son auto, il fait la belle vie. Mon frère a fait 4 ans d'informatique au cégep et il ne trouve pas d'emploi. Ma cousine, elle, a fait l'informatique à l'université et elle travaille dans une banque. Pour tout de suite, le salaire à l'usine paraît intéressant. Mais le jour où tu veux te marier...»

Cela suggère une autre dimension extrêmement importante du dilemme de l'orientation dans lequel se trouvent les étudiants actuels: choisir le «rentable» du point de vue des débouchés ou «choisir ce qu'on aime». L'obsession de la motivation économique, si forte dès le début du secondaire, joue ici de façon plus raffinée dans le contexte de l'orientation. Des étudiants déplorent très fortement qu'on ne les ait pas mis au courant des programmes prestigieux qui se donnent au loin. D'autres reviennent de l'université et s'inscrivent à des cours techniques dont les débouchés sont davantage assurés. En première année d'université, rapportent-ils «9 professeurs sur 10 disaient: qu'est-ce que vous faites ici? vous savez que ça ne mène à rien».

D'autres, par contre, peut-être plus nombreux, particulièrement dans le secteur des lettres, des arts et des sciences humaines, rejettent graduellement les préjugés d'absence de débouchés et les incitations du «virage technologique», pour découvrir ce qu'ils aiment assez pour y consacrer une partie importante de leur vie. Ceux-là sont fréquemment convaincus que, dans un domaine relativement saturé, il faut exceller et faire preuve d'un dynamisme personnel élevé pour percer. Il y a malheureusement beaucoup d'étudiants que l'inquiétude des débouchés paralyse plus qu'elle ne les stimule. Ils sont dans un domaine qu'ils aiment, mais ils intériorisent le jugement institutionnel dévalorisant sur le domaine et investissent peu, faute d'être persuadés qu'ils ont de vraies chances d'exercer un jour une authentique compétence.

C'est sans doute dans cet état d'esprit que se cristallise le plus fortement l'impression d'être mis à l'écart socialement et que les apprentissages médiocres en cours sont la manifestation plutôt que la cause d'une impasse plus profonde. On voit facilement se dessiner ici un profil de jeunes résignés, dociles, très utilitaristes face aux cours communs, qui croient très peu à leur propre compétence et qui restent au collège dans l'espoir de décrocher un poste subalterne. Leur dynamisme est éteint, l'entrepreneurship n'entre pas dans leur univers culturel. Ils étudient pour obtenir un emploi et non pour réussir dans la vie; ce qu'ils attendent de la société étouffe toute intuition de ce qu'ils peuvent apporter à la société.

Un dernier aspect ressort fortement de la réflexion de cégépiens plutôt indécis: le besoin d'entrer en contact avec une diversité suffisante de domaines. Les observations reviennent constamment:

> «Il faudrait faire une meilleure exploration d'un peu tout, au secondaire. À 15-16 ans, tu n'es pas vraiment prêt à choisir. Tu ne sais pas dans quoi tu t'embarques. Tu te laisses influencer par tes amis, ta blonde, tes parents.» «En 3e secondaire, on faisait le tour des ateliers pour les choix de métiers au professionnel long. Il faudrait faire le tour des concentrations et des spécialités à la fin du secondaire.» «Il faudrait expliquer plus ce qu'il y a au cégep, faire des vidéos pour le montrer...»

Deux grands appels ressortent surtout: des apprentissages qui favorisent la connaissance de soi, «*avant* d'aller dans une spécialité», et la possibilité de «se tester» autrement que par un parcours successif de concentrations ou de spécialités. Trop d'élèves ne peuvent s'évaluer valablement dans les cours ordinaires, qu'ils peuvent réussir sans véritable effort. S'ils n'ont pas eu au secondaire des cours qui permettaient d'approfondir, de dépasser l'accumulation mécanique de connaissances pour comprendre, appliquer ses connaissances, rejoindre les pratiques et les situations réelles hors de l'école, ils en sentent d'autant plus le besoin au cégep.

D'être orienté de fait sans l'être subjectivement et personnellement n'entraîne pas nécessairement le désengagement de l'étudiant. Mais cela rend certainement l'engagement dans les études *plus aléatoire et plus difficile*. Le décalage profond entre cette situation et une orientation plus ferme se répercute forcément sur les grands déterminants de la condition étudiante au collège.

### *3.2.3 La présence ou l'absence d'encadrement*

L'un des paradoxes les plus frappants du discours des cégépiens réside dans le fait qu'ils démentent très souvent dans le concret le principe qu'ils acceptent volontiers dans l'abstrait, celui de l'indifférence *normale* des professeurs. «Les profs n'ont pas à te prendre en charge, on s'attend à cela avant d'arriver». Effectivement, certains semblent pouvoir se passer d'interlocuteurs: ceux qui, par exemple, ont choisi une concentration en connaissance de cause et ne rencontrent pas de difficulté particulière. D'autres semblent aussi avoir presque automatiquement des interlocuteurs, qu'ils apprennent rapidement à apprécier et à respecter: c'est apparemment le cas dans un grand nombre de spécialités professionnelles.

Cependant, il reste une grande masse d'étudiants très peu accompagnés par des professeurs au plan dans leur cheminement global, tout au moins à l'égard de leur programme de concentration. Il s'agit souvent des étudiants les moins orientés, les plus indécis devant le deuxième choix de programme ou de collège que les circonstances leur ont imposé. Cette situation conduit à des échecs très fréquents, à l'abandon de cours comme mode de vie ou à des pseudo-réussites qui ne sont absolument pas convaincantes pour l'étudiant.

S'il est vrai que certains étudiants doivent apprendre à tirer parti par eux-mêmes des cours disponibles dans des programmes qui ne garantissent pas une validité et une cohérence évidentes, comme se fait-il qu'il n'y a personne pour en discuter avec eux, individuellement ou collectivement? Si les problèmes de méthode de travail sont un handicap évident pour un très grand nombre, pourquoi n'y a-t-il ni lieu, ni temps, ni surtout d'interlocuteurs, parmi les professeurs, qui acceptent de voir ces besoins en allant au-delà de leur seule matière?

Il est tout à fait significatif de constater que des programmes spéciaux, tels que le «Preparatory Science Program» du Collège Dawson, le programme de sciences humaines à dominante «communication» du Collège Limoilou ou l'«Alternative» du Collège de Sherbrooke, s'appuient d'abord sur l'accompagnement des étudiants pour une petite équipe de professeurs, sur une proximité et une présence qui, bien loin de les mettre en tutelle, suscitent la responsabilité et l'autonomie des étudiants dans leur propre apprentissage. On hésite à parler d'encadrement, vu la connotation de contrôle et d'autorité du terme, mais il paraît s'agir d'un authentique encadrement pratiqué entre adultes expérimentés et jeunes adultes. Il s'agit tout au moins d'un noyau d'éducateurs qui s'occupent de l'apprentissage et du cheminement des jeunes, sans se restreindre à donner des cours et à laisser le reste au hasard de la chance.

Les étudiants qui ont quelques interlocuteurs de ce type, que ce soit du fait de la cohérence des équipes de formation technique dont le groupe d'étudiants est assez précisément cerné, que ce soit du fait de la taille restreinte de l'établissement ou que ce soit du fait d'initiatives délibérées de groupes de professeurs, ont plus de chances que les autres de s'engager vraiment dans leurs études collégiales. Les témoignages de jeunes sont éloquents à cet égard.

## 3.3 Quelques bilans-types

On a aussi tenté de comprendre et d'analyser comment se vit l'acte d'apprendre, pour un jeune adulte québécois dans un collège. L'opération se base sur ce que l'étudiant lui-même, en présence d'un groupe de pairs qu'il connaît tout au moins comme compagnons de classe, *est disposé à dire*. On ne s'appuiera donc pas sur des données plus intimes qu'une enquête écrite plus anonyme toucherait peut-être. Par contre, le fait d'interroger un groupe a des avantages indiscutables. C'est d'abord une garantie contre le risque de considérer comme représentative une opinion tout à fait singulière, car le reste du groupe s'en démarquera spontanément. C'est aussi la possibilité de distinguer rapidement les consensus des sujets qui suscitent davantage de divergences d'opinion.

Même si les questions ont été limitées au vécu d'étudiant, la dimension économique, sociale et culturelle du vécu de la jeunesse perce forcément dans le propos. Au-delà des convergences rapportées au début de ce chapitre, il faut noter l'extrême divergence des situations analysées et *évaluées* par les étudiants.

Pour rapporter fidèlement la parole des étudiants, la façon qui a paru la plus adéquate a été de rassem-

bler successivement les témoignages qui portent sur des situations comparables, donc de caractériser des situations-types. Cette plongée dans des témoignages bruts incite à se demander si une partie des débats qui tiennent le haut du pavé n'occulte pas des problèmes très importants, mais pour ainsi dire trop élémentaires et trop déchirants pour entrer dans le discours officiel. De plus, la typologie retenue constitue un contrepoids à la fâcheuse tendance à assumer le particulier dans le général: il n'y a pas que «les collèges en général» qui ont besoin de telle et telle chose, ni les professeurs en général, ni les jeunes ou les collégiens en général. S'il y a, dans tel collège, tel groupe de jeunes orienté de telle façon qui témoigne massivement d'un bénéfice optimal de son expérience collégiale, et si, dans un autre collège, un autre groupe de jeunes est convaincu de l'inverse, la différence ne réside pas dans une loi, un régime d'études ou une convention collective différente.

En privilégiant trop les débats de structure et de pouvoir à l'échelle nationale, bien des problèmes vécus par les étudiants actuels ne risquent-ils pas de se régler seulement pour leurs successeurs? La typologie retenue ne prétend pas permettre de tirer des conclusions générales sur l'ensemble de l'enseignement collégial. Cependant, elle amène à des hypothèses concrètes très proches des besoins les plus directement reliés à l'apprentissage. De ce fait, elle invite très fortement les interlocuteurs concernés, administrateurs, éducateurs et, au premier chef les étudiants à vérifier si des problèmes analogues les touchent et si la conviction, si éclatante dans les propos des étudiants, de la possibilité concrète d'y remédier peut guider un sursaut de co-responsabilité.

### *3.3.1 Des situations très positives en formation professionnelle*

On a pu discuter avec des étudiants achevant des formations professionnelles difficiles et en demande, qui avaient clairement conscience d'avoir profité au maximum du cours collégial et d'avoir obtenu de façon constante, en spécialité, un enseignement de qualité, des attitudes bienveillantes et aidantes, mais sans paternalisme. L'un des traits les plus frappants de leur témoignage réside dans le rappel de très fréquents cheminements non conventionnels. Plusieurs ont abordé le domaine dans l'enseignement professionnel du secondaire. Quelques-uns ont dû laisser de côté les incitations de conseillers en orientation à aller vers un programme pré-universitaire et ne le regrettent absolument pas. Parfois, ils sont revenus d'un premier contact avec l'université pour poursuivre des études techniques au collège.

Plusieurs de ces étudiants ont vécu une discontinuité très forte en arrivant du secondaire; quelques-uns restent même persuadés qu'on y est trop jeune pour penser beaucoup à autre chose qu'à s'amuser. La plupart se trouvent chanceux de n'avoir pas suivi beaucoup de leurs amis dans des programmes «faciles» pour indécis! Dans un groupe de moins de 25 ans, huit étudiants affirment avoir déjà amplement dépassé ce que les éducateurs considéraient adapté à leur potentiel, au secteur professionnel de niveau secondaire. Plusieurs ont fait de fortes études secondaires, mais plusieurs avouent aussi avoir presque tout «passé» sans qu'il en reste grand chose. Parmi ces derniers, un grand nombre ont pris 4 ans pour un programme de 3 ans; mais ils n'en tiennent pas rigueur au collège et pas tellement plus à leur école secondaire.

Pratiquement tous ces étudiants sont très conscients de la nécessité de devoir plus tard se tenir à jour, soit périodiquement par des sessions de perfectionnement, soit de façon personnelle et continue dans l'exercice même des compétences acquises. La plupart croient que la pratique en milieu de travail leur en apprendra beaucoup, mais cela leur paraît normal et positif, à l'inverse du raisonnement des indécis de cinquième secondaire qui disent, en rationalisant leur dévalorisation d'études post-secondaires: «Tu fais 3 ans de cégep et après, quand tu travailles, tu t'aperçois que c'est par la pratique que tu en apprends le plus!»

Les étudiants de telles formations techniques sont très conscients du caractère difficile du marché du travail. Malgré tout, ils l'abordent avec confiance, avec d'autant plus de confiance que l'un ou l'autre stage pratique en entreprise leur a permis de vérifier fermement, de façon encore plus valide que des examens, ce dont ils sont capables et ce qui leur reste à maîtriser. Ils abordent également le marché du travail avec un état d'esprit assez ouvert à l'entrepreneurship, à la possibilité de créer de nouvelles entreprises productrices de biens ou de services ou, tout au moins, à la vraisemblance de se faire une place dans une entreprise existante en prouvant la rentabilité de leur compétence et de leur contribution technique. Dans ces groupes d'étudiants, toute ouverture sur des stages en milieu de travail est extrêmement appréciée, de même que tout contact avec le milieu de la pratique, soit par des conférenciers invités, soit par des professeurs qui vont périodiquement dans le milieu de l'entreprise comme consultants ou experts.

Dans certains cégeps, ces étudiants sont très présents dans les associations et dans la vie culturelle de la communauté étudiante. On entendra même l'un d'eux dire, avec l'accord évident de son groupe et non sans une pointe de sarcasme:

> «Les professeurs n'ont pas d'affaire à te dire: si tes résultats ne sont pas assez forts, n'embarque pas dans les activités étudiantes. Ils veulent trop se prendre pour ton père! C'est comme au secondaire. C'est ton comportement qui les tracasse.

> À force de vouloir faire de toi un adulte responsable, contrôler ton comportement, s'assurer que tu touches pas à la boisson, que tu ne te drogues pas, ils oublient qu'ils ont des connaissances à transmettre. Qu'ils laissent l'éducation aux parents!»

Dans d'autres cégeps, ces étudiants se sentent complètement en dehors du circuit de la participation étudiante et, après certaines mauvaises expériences, lui deviennent parfois hostiles. Un groupe d'étudiants de troisième année, par exemple, se désolidarisait complètement de revendications et d'actions destinées à faire bouger l'administration par la menace. Les groupes qui témoignent d'un excellent cheminement rencontrent quand même des problèmes, des difficultés, mais gardent intacte la volonté de les résoudre. Dans un collège où ni l'association étudiante ni l'administration ne paraissent vouloir contribuer à améliorer la qualité du programme et le cadre de l'apprentissage, ils ne comprennent pas pourquoi il en est ainsi et ils déplorent à la fois le mode d'interaction et le résultat: «Si tu casses des vitres, là, ils (l'administration) vont réagir. Ils vont réagir pour des stupidités, pour des choses que, même sous la menace de bris, je n'accorderais même pas.»

Un autre élément majeur demeure problématique et inégal dans le cheminement de ces jeunes: la valeur des cours communs. Dans le cas optimal d'études techniques, la plupart des étudiants sont gagnés d'avance à l'importance des cours de français. Ils disent volontiers:

> «La langue française? C'est important que tu puisses exprimer le plus clairement possible ton idée. — Tu t'en sers tous les jours, tu la pratiques n'importe quand (...) — Dans nos cours de français, on va étudier des textes. C'est important de comprendre le texte quand tu le lis, lire entre les lignes, c'est ça qu'ils nous montrent.»

Face aux cours de philosophie, l'opinion des étudiants est généralement positive, sauf en cas de mauvaises expériences:

> «Moi, le cours de philosophie, à venir jusqu'à maintenant, on a eu des bons profs qui y ont été plus pour la connaissance personnelle, les échanges, tout ça. Maintenant, ça rapporte quelque chose, ça. En même temps, ça te relaxe des autres cours.»

À côté d'un étudiant ayant connu un cours trop facile — «on a pris en tout deux ou trois pages de notes dans toute la session!» —, un autre étudiant de techniques industrielles exprime une opinion assez répandue:

> «Mes cours de philo, je ne peux pas dire qu'ils ne m'ont servi à rien. Je peux pas dire non plus que j'ai «supertravaillé» là-dedans, mais ils nous donnaient des travaux. Ce qu'ils nous donnaient, ça nous apprenait à penser et à écrire.»

Dans un seul groupe, bel exemple par ailleurs d'un cheminement très satisfaisant, on a pu entendre des objections fréquemment mises de l'avant:

> «Tu n'apprends absolument rien». Si tu ne penses pas ce que le prof pense, tu coules, ça ne sert à rien». «Les cours de philo, c'est la barrière au D.E.C.; je suis en 3e, j'ai juste 2 cours de faits (sur 4), je suis allé en janvier, le prof nous a donné 3 livres à lire la première semaine, je n'ai pas le temps!»

En parlant de situations très positives en formation professionnelle, on ne pense pas à des étudiants sans problèmes. Ce sont des étudiants qui veulent apprendre, qui apprennent beaucoup, à la fois au plan personnel et au plan technique. Le reste, ce sont des problèmes qu'ils considèrent agaçants, sans plus, ou qu'ils s'emploient à régler. Ils sont extrêmement soucieux d'une mise à jour continuelle des programmes, tout autant qu'ils sont sensibilisés à l'évolution constante de la connaissance et de la pratique. Les atouts essentiels de ces étudiants, ce sont leurs professeurs: le même groupe qui avait obtenu de l'administration de ne pas garder un contractuel qui arrivait trop mal en point le lundi matin, disait volontiers: «Il faut dire ce qui est dû: on a des professeurs super pédagogues, qui connaissent à fond leur affaire.»

### *3.3.2 Des études pré-universitaires enrichissantes*

Il se trouve, aussi bien dans les concentrations de sciences de la nature que dans celles de sciences humaines, des groupes d'étudiants qui sont conscients de tirer pleinement partie de leurs activités éducatives et qui savent identifier les principaux facteurs de réussite. Ces deux sous-groupes, cependant, évoluent très différemment l'un de l'autre. Il faut donc caractériser séparément les principaux facteurs qu'ils soulignent dans l'appréciation des cheminements dont ils témoignent.

Les deux différences les plus marquées entre les groupes de sciences humaines et les groupes des sciences pures et appliquées ou de sciences de la santé semblent être les suivantes: dans le premier cas, l'engagement personnel en profondeur paraît plus aléatoire, moins suscité par le cadre institutionnel, quoique toujours possible; dans le second cas, l'échec et l'élimination constituent le grand risque, mais pour ceux qui «passent à travers», l'engagement semble plus naturel en ce qui a trait au climat des groupes.

### 3.3.2.1 Concentrations liées aux sciences de la nature

Les étudiants de sciences pures ou de sciences de la santé qui ont fait le bilan le plus positif de leur propre cheminement le traduisent parfois à travers des points de vue critiques qui laissent bien transparaître leurs attitudes et leurs attentes actuelles. Beaucoup d'étudiants ont choisi les études pré-universitaires plutôt que des études techniques dans l'espoir de n'être pas des exécutants toute leur vie. Chez plusieurs, les études collégiales confirment et poussent plus loin cette conviction. Ils se disent parfois: «On peut commencer employé, mais avec une certaine expérience, on peut peut-être déboucher dans sa propre entreprise.»

Ils sont souvent très conscients, rétrospectivement du piège d'apprendre juste pour une note que plusieurs déplorent n'avoir pas évité au secondaire. Ils ont nettement l'impression, dans leurs études présentes, d'apprendre pour de vrai par une décision personnelle, appuyée et favorisée par un groupe qui s'encourage mutuellement et par des professeurs qui savent «les embarquer». Eux aussi sont conscients que le vrai test d'une connaissance théorique, c'est de savoir l'utiliser, le transposer et l'appliquer, et ils voudraient que l'évaluation tienne compte davantage de cela:

> «Mettre plus de notes sur les travaux longs que sur un examen d'une heure»; «dans le système de notes quantitatives, plus tu en apprends, mieux c'est; ce n'est pas qualitatif, malheureusement; ça ne considère pas la compréhension et l'approfondissement.»

Le témoignage de ces étudiants, pleinement engagés dans des concentrations de sciences exactes, détruit un stéréotype que plusieurs collègues de sciences humaines entretiennent volontiers, à savoir celui de gens qui se limitent aux cours et qui risquent de demeurer étroits d'esprit. Ceux-là mêmes qui considéraient parfois les options sciences du deuxième cycle du secondaire comme une amorce de spécialisation voient leur cours collégial beaucoup plus comme un cours de formation générale et qualifient la meilleure formation générale comme étant large, exploratoire et concrète (connaissances appliquées, enseignements actualisés).

Les étudiants qui réussissent et apprécient le plus leur cheminement dans le cadre des concentrations à dominante scientifique expriment souvent une attente considérable à l'égard d'autres disciplines et d'autres domaines. Ils veulent apprendre davantage dans tous les champs du savoir: en lettres, en sciences humaines.

> «C'est important de faire un peu de tout. L'histoire, la géographie, la littérature, c'est super-important.» «Il me semble que je ne sais vraiment rien... Au contact des étrangers, on s'aperçoit qu'on n'a pas appris grand chose. Au point de vue langues, on est hypothéqué. (...) Ce qu'il faut, c'est ouvrir au-delà des cours, avoir vu un peu toutes sortes de choses. Par exemple, en vie économique... Au secondaire, s'ils te montrent quelque chose, il faut qu'il y ait une note au bout!»

Ce sont les mêmes étudiants de sciences qui diront:

> «Pour comprendre l'actualité internationale, on manque de bases, nous ne connaissons pas ce qu'il faut pour la comprendre». «Il y en a qui sont bien brillants, mais ils se limitent au cours, ils ne lisent pas un magazine scientifique; ce n'est pas comme ça que tu vas te donner une culture scientifique!»

Dans de tels groupes d'étudiants, ceux ou celles qui n'ont pas de choix ferme d'orientation — une minorité — tout comme ceux et celles qui visent des domaines de sciences humaines — des exceptions — font un bilan très positif de ce qu'ils vivent et apprennent. Comme l'ensemble des étudiants engagés et motivés, ils considèrent leur programme valable, enrichissant et exigeant. Leur appréciation positive des professeurs «qui aiment les élèves et qui aiment la matière» ne leur donne absolument pas l'impression d'être en soif de paternalisme: ce sont des «cours pour adultes» qu'ils suivent. Lorsqu'ils rencontrent un professeur incompétent, ils considèrent que c'est une exception qui ne détruit pas leur bonne perception globale. Chez plusieurs, le jugement le plus critique porte sur un deuxième cycle secondaire pauvre, qui aurait pu et dû être un moment privilégié de formation de base. De façon paradoxale, ce jugement rétrospectif ressemble à s'y méprendre à celui que beaucoup d'étudiants universitaires en sciences humaines porteront sur leurs études collégiales.

### 3.3.2.2 Concentrations liées aux sciences humaines et administratives

L'image des sciences humaines n'est pas très reluisante chez les étudiants de cégep, les étudiants de sciences humaines le disent volontiers avec un certain humour:

> «On considère que les plus ou moins intéressés s'en vont en sciences humaines sans mathématiques. En sciences administratives, c'est un peu la même chose. Les gens pensent que c'est un choix de facilité. Ça vient au point que tu es gêné de dire: je suis en sciences humaines. Tout de suite, on te réplique: Ah! toi tu peux fêter! Les gens ne comprennent pas que ce n'est pas le même genre de travail (...) C'est un travail plus créatif; on ne travaille pas sur un produit matériel, on travaille sur des idées! Le domaine des arts et de la culture, c'est toujours un peu controversé. C'est normal. Si on prend plaisir à ce qu'on fait, les autres trouvent ça louche, ce n'est pas du travail.»

Plus profondément, les étudiants de sciences humaines sont sensibles à la dévalorisation de leur champ d'études qui découle de la hiérarchisation dans le prestige des orientations et qui est encore durcie par l'idée ambiante du virage technologique. Certains d'entre eux ont l'impression, et cela même au collège et à l'université, d'être devenus les parents pauvres, sinon les «masses rentables» des institutions. Ce contexte crée une difficulté réelle et un facteur de démotivation pour bien des étudiants.

> «Nous, les étudiants de sciences humaines, on est déconsidérés par les universités. Pourtant, on a beaucoup plus de culture générale. Il faudrait remettre en question les prérequis d'admission qui n'ont pas de rapport. Il faudrait qu'ils trouvent des méthodes d'admission beaucoup moins machinales, des entrevues, des tests.»

Pour d'autres étudiants, le caractère débilitant et décourageant de cette image, en partie préjugée, en partie fondée, pousse à *une volonté d'exceller*, de percer à force de dynamisme et de compétence dans des domaines peu accessibles. Ce sont souvent les mêmes étudiants qui se déconditionnent des a priori hiérarchisés de l'orientation rentable et qui envisagent d'investir assez pour percer d'une façon ou d'une autre. Comme disait l'un d'eux, en se moquant de la «rentabilité à tout prix» comme principe d'orientation:

> «Ça coûte cher, l'université, c'est bien le moins qu'on étudie quelque chose qu'on aime! Les débouchés, tu t'en trouveras...»

Les étudiants très engagés dans leurs apprentissages se sentent souvent minoritaires dans leurs groupes, seuls à poser des questions. Les plus satisfaits sont ceux qui utilisent les options et les cours pour acquérir ce qu'il leur faut à eux: «tu dois aller chercher ce qu'il te faut par toi-même». Ils font parfois le constat déçu que la majorité, dans leur groupe d'appartenance, se laisse traîner beaucoup trop passivement:

> On a des professeurs ouverts, particulièrement en sciences humaines. Ils sont jeunes. Ils veulent que tu réussisses. On peut discuter du plan de cours. Si tu critiques et que tu proposes des choses, 8 sur 10 vont accepter. Mais, la plupart du temps, on critique le prof derrière son dos. Personne ne dit rien en face.» (Étudiante de 2e année de sciences humaines).

Les étudiants fortement engagés se sentent souvent quelque peu marginaux en regard d'autres qui attendent l'université en sachant précisément ce qu'ils y feront ou qui fonctionnent comme à l'essai, sans vraiment s'engager. Dans la situation typique, les étudiants très engagés s'appuient sur leur force personnelle de motivation — «au cégep, ce que ça prend avant tout, c'est de la détermination...» — jugeant implicitement comme la plupart des autres que les cours et l'encadrement ne sont pas faits pour être engageants.

Là où le ton dominant était nettement à l'engagement, à l'appréciation du bénéfice personnel, de l'enrichissement culturel et d'une préparation adéquate à l'université, il s'agissait le plus souvent de groupes bénéficiant d'un supplément de programme: profil de cours particularisé, pédagogie de projets, lieux et moyens de contacts plus suivis avec l'équipe de professeurs de la concentration, etc. Cela ressort particulièrement clairement du programme «l'Alternative» du cégep de Sherbrooke. L'expérience des étudiants montre qu'en faisant plus de choses de façon autonome, projets de recherche crédités, activités communautaires au collège et à l'extérieur, ils bénéficient en même temps de façon exceptionnelle du soutien de la petite équipe interdisciplinaire de professeurs qui anime le programme. D'une certaine façon, là comme dans la section particulière de sciences humaines à dominante «communications» du collège de Limoilou, où les étudiants disposent en permanence d'une petite salle de travail à proximité des bureaux des professeurs, un observateur a le sentiment d'une proximité professeurs-étudiants et d'une complicité comparables à celles dont témoignent des finissants de cours techniques très exigeants et très appréciés.

Pour un bon nombre d'étudiants, les années de sciences humaines au collège restent donc des années d'attente, au mieux un cadre pour préciser sa propre orientation. Si l'on persiste dans ce climat tout en ayant déjà choisi une orientation d'études à l'université, cela risque d'être des années perdues.

Pour d'autres, qui sont nombreux sans qu'il soit possible d'en estimer rigoureusement le nombre, les sciences humaines sont un programme d'enseignement général enrichissant, apprécié comme tel, fournissant une culture générale dont on ressent l'importance, en déplorant parfois de n'avoir pas la chance de découvrir plus tôt son importance. C'est déjà une situation remarquable, tout au moins au regard de la réputation faite à cette concentration.

Pour certains, enfin, c'est un programme qui rejoint des attentes personnelles, une dynamique de connaissance de soi au contact des grands domaines d'action et de pensée; il s'inscrit dans une démarche de formation personnellement assumée.

### *3.3.3 Des cas extrêmes de malchances en série*

À l'opposé des cas précédents, on rencontre des étudiants, parfois même des groupes, tout-à-fait découragés de leur vécu au collège. Alors que, dans les cas précédents, les situations aberrantes étaient vécues comme des malchances épisodiques, chez ceux-ci, le sentiment dominant en est un d'amertume et de défai-

tisme. La plupart du temps, on sent plus de résignation que d'indignation. L'aboutissement dévalorisant d'un tel cheminement collégial paraît relever du destin, traduire un message de la société aux jeunes: message de rejet du cercle de ceux qui occupent les bonnes places et auront des chances dans la vie. Ces étudiants, qui ont le sentiment qu'on ne veut pas leur donner leur chance d'apprendre, sont extrêmement lucides, mais ils sont comme trop dépendants, trop vulnérables et même trop craintifs pour réagir efficacement.

Le témoignage d'un groupe d'étudiants de troisième année d'une spécialité professionnelle rend bien compte d'une situation catastrophique, que d'autres étudiants vivent souvent de façon plus individuelle.

> «Les professeurs ont perdu l'intérêt de nous enseigner. Trois sur cinq ne veulent rien savoir.»

Ils ont le sentiment de ne plus avancer: les cours tournent au vague, à la théorie, sans rapport avec l'application.

> «Le professeur parle de n'importe quoi, de la chasse au canard à l'île aux Grues, d'un article du journal de la veille!»

Un autre exige toute une production après avoir donné «une heure de théorie» au début de la session.

> «Ça ne va pas. On n'a pas le niveau pour faire le travail, on n'a pas la théorie, la base. Quand tu as une base, tu peux faire un travail concret, mais ça te prend la base.»

Ces étudiants réclament surtout de savoir où ils s'en vont dans la démarche d'apprentissage et paraissent majoritairement prêts à exiger un plan de cours contrôlé par le chef de département et respecté. Ils établissent un contraste avec l'année précédente:

> «L'an dernier, c'était organisé. C'est plaisant d'avoir beaucoup d'ouvrage quand tu sais où tu t'en vas, mais, si tu ne sais pas, ce n'est pas trop encourageant. Actuellement, tu ne sais pas où tu t'en vas, tu ne sais pas pourquoi, tu ne sais pas si ça va t'être utile. Dans ce temps-là, tu traînes.»

L'évaluation fait également problème. Pour certains, c'est l'inégalité des barèmes qui paraît injuste, de même que la tolérance de tricher aux examens. Pour d'autres, c'est l'insouciance du professeur: «Nos copies sont dans le coffre de sa Corvette (d'un professeur à temps partiel). On ne sait pas quand on aura des nouvelles!» Certaines réflexions rejoignent tout à fait des points de vue entendus au secondaire:

> «Moi, pour apprendre par coeur, je ne suis pas bonne; il faut que je voie, que je comprenne.» «Apprendre pour un examen, ça ne vaut pas cher. Il faut que tu comprennes, que ça serve, que tu t'exerces.» «Quelqu'un qui n'étudie pas, mais qui fait juste écouter un peu pendant les cours, réussit aussi bien que quelqu'un qui buche pendant deux heures le soir. C'est trop facile.»

L'extrême, dans ce domaine, ce sont des notes dont on est certain qu'elles ne représentent rien. Par exemple, l'année précédente, au cours de philosophie, on obtenait ses points de la manière suivante: en début de session, la remise d'une feuille écrite ou rayée en diagonale (!), comptait pour 30 % et, en fin de session, une page d'écriture sur n'importe quoi, dont le professeur évaluait l'orthographe, comptait pour 70 %! Dans un cours de spécialité, l'année précédente, il suffisait d'être allé chercher 8 dépliants dans divers services publics pour «avoir les notes»! D'où la réflexion suivante, qui résume bien l'impression d'étudiants arrivés en milieu de dernière session en étant convaincus, non seulement de n'avoir rien appris, mais de ne même pas savoir ce qu'ils étaient censés apprendre:

> «J'aime mieux avoir 60 % et être sûr d'avoir appris qu'avoir 85 % et être sûr de n'avoir rien appris!»

Ce dont ce groupe peut faire état le plus positivement, c'est un stage de deux semaines en milieu de travail: il est extrêmement apprécié et considéré comme le véritable test.

À réfléchir sur ce qu'il faudrait améliorer, ces étudiants voient avant tout le besoin d'une *garantie* de compétence, c'est-à-dire que l'acquisition de la matière du plan de cours leur apporte une formation réelle. Pour ce faire, «si on était sérieux», les éducateurs veilleraient avant tout à trois points: a) que le programme soit respecté, à travers des plans de cours authentiques, qui engagent à la manière d'un contrat; b) que la matière du cours ne soit pas seulement «livrée», mais que les étudiants *fassent* ce qu'on doit faire dans le cours et que toute concentration professionnelle débouche sur le concret, soit dans une simulation réussie, soit dans un stage; c) que le professeur soit, non seulement compétent dans la matière, mais capable et désireux de communiquer. «Je pense que les profs qui sont ici au cégep n'ont pas compris leur rôle. Ils s'imaginent qu'on sait tout, puis qu'on devrait comprendre tout de suite du premier coup. Les explications, ça les ennuie. Quand il l'a dit une fois, si tu ne comprends pas, bien, organise-toi avec tes troubles.»

Quelle prise les étudiants ont-ils sur des situations aussi détériorées? Ils sentent qu'ils n'ont pas la possibilité de parler individuellement:

> «On ne le dit pas quand ça ne fait pas notre affaire. On craint la réaction du professeur. — C'est toujours un rapport dominé-dominant. — S'il y en a deux ou trois qui y vont (c'est-à-dire: osent parler), c'est eux qui vont risquer de se faire haïr après puis de se faire couper les notes ensuite. Alors, personne ne parle. Il faudrait que tout le

monde embarque et ce n'est pas tout le monde qui veut embarquer. — Le problème ici, c'est que les étudiants ne se tiennent pas. Les profs, ils se tiennent, eux autres!»

Ces étudiants n'interviennent pas, se résignent et se dévalorisent: «Je ne vois pas l'employeur qui va m'engager», disent certains, à quelques semaines de la fin de leurs cours. Ils ont l'impression de compter pour rien dans l'établissement; cela ne contribue absolument pas à leur faire percevoir que la société a besoin d'eux, de leur compétence et de leur travail. Les étudiants de ce groupe, auquel nous avons largement donné la parole, ont l'impression d'une situation bloquée sur le plan du pouvoir. Ils se sentent livrés à l'arbitraire et victimes de fausse représentation. À ce degré de gravité, ce sont des perceptions exceptionnelles. Mais beaucoup d'étudiants rencontrent des situations qui les en rapprochent assez fréquemment. À cela s'ajoute souvent, dans les cours communs et dans les cours des concentrations préuniversitaires, l'incitation à l'abandon des cours.

Les étudiants se plaignent d'autant plus amèrement des situations inacceptables qu'ils ont des points de comparaison très positifs. Citons deux parallèles éclairants. À propos d'un cours de mathématiques 103:

> «Mon prof est entré dans la classe et nous a dit: «La matière qu'on va voir, c'est assez compliqué. Si vous ne vous sentez pas capables, allez abandonner (c'est-à-dire enregistrer un abandon de cours)». On n'a même encore rien vu! Celui que j'ai cette session-ci, il te dit: «C'est facile, les maths. Il n'y a rien de compliqué là-dedans. Les mathématiciens, c'est des gens qui vont simplifier au maximum parce qu'ils sont paresseux! J'espère que je vais tous vous voir ici en mai, quand on va finir. Puis, dans les interrogations, vérifiez si vous avez des erreurs. Si vous ne comprenez pas, venez me voir». C'est encourageant!» (Étudiant de sciences humaines, 2e année).

À propos d'un cours de chimie:

> «On ne faisait pas de théorie. Il commençait par des problèmes. Il arrivait, il mettait ses livres là. On commence, trois heures de temps en ligne, embrayez-vous. Pas question d'aller le voir pour lui demander des explications. Actuellement, je suis le même cours avec un autre prof. On entre là: c'est quasiment un party. L'atmosphère familiale! J'en apprends tellement plus. Je n'avais rien vu avec l'autre. Ce prof-ci est plus compétent; il aime ça: ça paraît, il nous rend ça vivant. On est porté à aller plus loin, à travailler. Il nous ramène ça à la vraie vie.»

La menace d'échec et l'incitation à l'abandon paraissent s'enraciner dans le cynisme:

> «Ils nous disent en commençant qu'il faut couler 35 % du monde! Imagine que c'est encourageant.» «C'est frustrant de se faire dire par le prof qu'il est surpris que je réussisse!»

Certains étudiants, par contre, considèrent que les nombreux abandons de cours font le jeu de l'institution, qui garde plus d'étudiants plus longtemps, et aussi celui de professeurs qui désirent réduire les groupes:

> «Il y a du monde qui lâchent des cours parce qu'ils ne sont pas capables de supporter le prof. Si tu abandonnes, tu perds une session.» «Lâcher un cours après une période, ça n'a pas de bon sens.»

D'autres abandonnent parce que le contenu du cours qui leur est donné ne correspond pas à ce qui leur était annoncé:

> «Mon prof de philo, cette session-ci, nous parle juste des femmes battues. Naturellement, les gars ont tous abandonné!»

Devant de telles situations, certains en viennent à souhaiter un contrôle beaucoup plus serré. D'autres inclineraient à plus de liberté:

> «On verrait mieux les bons professeurs. Avec les objectifs donnés, c'est ça et pas plus. Si le prof était plus libre, il irait plus loin peut être.»

On souligne un manque d'uniformité entre même cours donnés par divers professeurs, en particulier dans les cours de philosophie et dans les sciences humaines davantage qu'en sciences de la nature ou qu'en mathématiques. Dans toutes les matières, la majorité voudraient des objectifs précis, suivis, enchaînés:

> «Que le prof le montre à sa manière, mais qu'il le montre! Libre à lui d'approfondir certains champs.» (Étudiant de 2e année de sciences humaines).

Dans l'esprit d'un certain nombre d'étudiants, de telles améliorations devraient aller de pair avec un changement de comportement de la part des étudiants. D'un professeur valable, ils disent:

> «Ceux qui coulent son cours ou bien ne font pas ce qu'il veut, ne posent pas de questions, ne vont pas le voir quand ils ne savent pas quoi faire, ou bien ne vont pas au cours.»

Ils s'indignent particulièrement de l'étudiant qui demande des explications et qui ne s'est pas donné la peine de venir au cours. Dans un groupe, plusieurs s'entendaient même pour remettre en question la gratuité des reprises d'abandon, pour «réveiller le monde»:

> «Les gens ne sont pas conscients que ça coûte 5 000 $ par année. On est là un an ou deux de

plus, tu te la coules douce. (...) Tu as le droit d'étudier toute ta vie... Mais, pour étudier gratuitement, il faut que tu réussisses.»

### *3.3.4 Des situations intermédiaires*

On a examiné jusqu'ici des cheminements d'apprentissage qui, dans l'esprit des étudiants, se rapprochent soit de l'optimum, soit de l'inacceptable. Rappelons qu'il s'agit d'une typologie sans portée statistique, qui ne permet pas de qualifier combien de gens relèvent de l'un ou de l'autre type de situation. Il s'agit plutôt d'obtenir un aperçu de leurs constats et des types de situations vécues en tant qu'étudiants et de saisir le message qui s'en dégage par rapport aux conditions favorables et défavorables au processus d'apprendre.

Il faut aussi parler des situations que l'on peut qualifier d'«intermédiaires», et non de moyennes, ce qui aurait le tort d'évoquer une idée de fréquence statistique. Ici encore, il s'agit d'une situation typique, dont le témoignage des étudiants assure qu'elle existe et qui, dans certains contextes, traduit assez exactement le ton dominant d'un groupe.

Des jeunes qui sont au collège sans y être pleinement, délibérément et avec tout leur dynamisme, des étudiants indécis par rapport à leur propre engagement et se trouvant au collège plus ou moins faute d'autre chose, en attente ou à l'essai: voilà la racine d'une ambivalence qui se manifeste dans toutes sortes d'attitudes.

Quelques-uns vivent dans une relative euphorie juvénile la libération d'un encadrement serré, sans grande contrepartie de progrès dans la démarche d'apprentissage. Mais la majorité des étudiants ambivalents témoignent d'un certain fatalisme et de résignation bien plus que d'euphorie. Règle générale, ils n'accusent pas l'institution, à la différence des étudiants pris dans des situations inacceptables. Ils intériorisent plutôt la conscience de l'échec et se dévalorisent. C'est peut-être l'effet d'un cadre scolaire extrêmement tolérant, qui laisse l'individu découvrir à son rythme la non valeur de la persévérance aux études et s'éliminer par abandon, souvent après une ou deux sessions de collège, au lieu de lui signifier plus précocement et de façon plus méritocratique ses possibilités d'études ultérieures — dès après 9 ou 10 ans d'études, comme cela se pratique ailleurs, en France, en Allemagne, en Autriche ou dans les pays scandinaves.

Le fatalisme et la résignation marquent particulièrement le discours de ceux qui se sont réorientés «à la baisse», après une première expérience négative. Ils ont l'impression de n'être pas de taille. Ils font un compromis entre ce dont ils rêvaient et ce dont ils se considèrent capables. Pour peu qu'ils aboutissent dans des grands groupes où la confiance aux chances de placement au terme des études, qu'elles soient techniques ou universitaires, ne règne pas particulièrement, ils se demandent si cela vaut la peine. Cela les entretient dans l'idée que la fréquentation du cégep est un mode de vie, faute de chances raisonnables de travailler.

L'indicateur le plus éloquent de la prise à son propre compte des résultats décevants des études collégiales réside peut-être dans la popularité étonnante de *la voie de sortie individualiste*. «Tout est possible à condition de *vouloir*». Certains considèrent comme naturel et normal de se singulariser dans des groupes en se dégageant d'un climat de laisser-faire. C'est tout juste s'ils ne considèrent pas la démobilisation ambiante comme une chance supplémentaire de percer, grâce à une concurrence peu menaçante.

Bien des étudiants arrivent au cégep plus ou moins décidés. Ils y viennent, faute d'autres possibilités concrètes attrayantes. Quelques-uns auraient préféré de beaucoup un travail stable convenable. Plusieurs y viennent, portés par la vague, en attente de trouver leur voie, dans un esprit très passif. Certains, enfin, y arrivent en quelque sorte à l'essai, très perplexes sur eux-mêmes autant que sur les rôles sociaux et les compétences spécialisées qui leur conviendraient. Ces étudiants qui ne sont pas mobilisés au départ, quelle sorte de cheminement ont-ils des chances de vivre, dans les circonstances actuelles? L'image de l'état d'esprit que renvoie leur témoignage, c'est celui d'une ambivalence qui perdure. Si rien ne prend le relais de la motivation antérieure plus ou moins constante qui les a conduits au cégep, l'investissement personnel est minimal et la déception a des chances de s'installer à demeure.

Si cet état d'esprit perdure deux ou trois sessions, l'étudiant peu engagé dans ses études risque de glisser vers une réorientation résignée. Plus on attend, plus on réduit ces attentes. Ou bien c'est l'abandon, qui ne découle pas toujours d'échecs répétés, mais bien souvent d'une auto-évaluation très critique.

Ces étudiants se reprochent autant de choses à eux-mêmes qu'ils peuvent en reprocher au système. Ils ont conscience de naviguer dans un système tolérant, mais pas particulièrement stimulant. Lorsqu'ils passent de l'ambivalence au découragement, ils appuient souvent leur «réalisme» amer sur la perception que, de toutes façons, «il n'y a pas de débouchés» et sur la conviction de l'extrême sélectivité du marché du travail. Certains en arrivent même à renverser complètement, dans leur *opinion* personnelle la perspective fournie par les diverses études sur le placement au terme des études post-secondaires, à l'effet que les études longues améliorent très nettement les chances d'obtenir un emploi.

On pourrait synthétiser brièvement les souhaits les plus fortement exprimés dans ce contexte sous trois grands titres: a) des cours intéressants présentés dans un climat bienveillant plutôt qu'indifférent; b) un cali-

bre d'exigence qui laisse possible la réussite, tout en la gardant significative; c) un programme à la fois enrichissant et qualifiant.

Le premier souhait évoque la difficulté de se dégager d'une simple perspective d'utilité et de nécessité objectives, selon laquelle il faut ceci et cela pour avoir le D.E.C. et il faut ce diplôme pour être admis à l'université. Pour sortir de «l'hétérodétermination», les étudiants indécis demandent en quelque sorte une chance, un climat qui permette de découvrir *la valeur en soi* des apprentissages qu'ils abordent. Cela n'est certes pas une condition suffisante pour garantir un degré poussé d'engagement; c'est une condition favorable. La bienveillance dans la classe, créée malgré le relatif anonymat du grand ensemble, sert particulièrement bien les étudiants qui arrivent au collège avec un sentiment de vulnérabilité assez évident.

Le deuxième souhait, plus crucial, porte sur la *possibilité de réussir* et surtout sur les conséquences à tirer pour soi de l'expérience de la réussite. Faire un cours collégial à l'essai, sans s'engager, c'est souvent osciller entre «passer» le cours sans s'être rien prouvé à soi et/ou échouer, quand on n'abandonne pas par crainte d'échouer. Ceux qui ont finalement réussi à s'engager ont souvent vécu une première expérience de dépassement, l'expérience à la fois de réussir devant un défi difficile mais possible, et de découvrir une capacité d'apprendre en laquelle on avait jusque-là plus ou moins confiance.

Ces souhaits, en quelque sorte préalables, s'associent à d'autres, pour ainsi dire plus permanents, relatifs à la compétence et à une qualification graduellement perceptible, ou encore à un enrichissement personnel et culturel. Ces souhaits portent sur les programmes plutôt que sur les cours pris un par un. Certains seront particulièrement attirés par la maturité et l'élargissement de perspectives que favorisent l'une ou l'autre discipline. D'autres seront déçus par rapport à leur rêve de finissants du secondaire d'apprendre enfin pour soi (et non plus pour le professeur, pour la note, «pour le système») et d'apprendre pour de vrai» au collège. Plus leurs études collégiales avancent sans qu'ils surmontent leur relative démobilisation, plus ces attentes s'atténuent, disent-ils avec lucidité.

## 3.4 Des messages et des attentes

Que doit-on retenir surtout d'un tel ensemble d'informations et d'analyses recueillies «sur le vif», à travers l'horaire des cours, les activités de festival, les dîners pris au son du jazz-band local? S'il n'est pas possible de poursuivre avec beaucoup de nuances l'interprétation de certains propos entendus, on peut tout au moins dégager des appels majeurs.

Les collégiens confirment l'extrême importance d'un certain nombre de besoins directement liés à l'expérience et à la volonté d'apprendre. Ils les confirment de façon d'autant plus éclatante que le propos de notre questionnement n'était pas centré sur leur appréciation et leur critique de l'institution collégiale, mais bien sur leur propre cheminement d'étudiants. Certaines des attentes évoquent des situations minoritaires, d'autres, des situations plus répandues. Dans un cas comme dans l'autre, elles s'expriment très clairement comme des messages pour l'action.

### *3.4.1 Un minimum de garanties*

Dans des cas extrêmes de détérioration des enseignements d'un programme donné, cas certainement minoritaires et pas nécessairement semblables d'un collège à l'autre, les étudiants attendent d'abord et avant tout une sorte de garantie qu'on essaie vraiment de faire ce qu'on prétend faire, c'est-à-dire leur faire acquérir une base de connaissances applicables ou de compétences crédibles. Ceux qui n'ont pas cédé à un sentiment profond d'autodévalorisation du temps perdu et l'ambiance de faire-semblant. Ils et elles affirment très fortement, avec une certaine agressivité même, des exigences pour ainsi dire minimales face à la qualité et à la cohérence des enseignements et face à la crédibilité de l'évaluation.

### *3.4.2 La reconnaissance des discontinuités*

On ne peut pas dire que les étudiants attendent une transition en douceur et en continuité entre les études secondaires et le collège. Ils s'attendent à la sorte de rupture que ce passage représente si souvent et ils l'acceptent jusqu'à un certain point. Cependant, ils sont très nombreux à déplorer que le collège fonctionne *comme s'il n'y avait pas de discontinuité*. Un très grand nombre d'étudiants considèrent qu'ils abordent les études collégiales plus ou moins bien préparés. Ils en attribuent la responsabilité autant à eux-mêmes qu'à leurs écoles secondaires. Cela étant dit, ils déplorent très souvent que le collège se dérange relativement peu pour les aider à remédier aux carences dont les études collégiales leur font prendre conscience.

Peut-on en rester à un dilemme inacceptable d'un côté comme de l'autre: soit faire comme si les carences de formation de base n'existaient pas et, en conséquence, contraindre pratiquement les étudiants à l'échec, soit y adapter à tel point le calibre des enseignements que certains étudiants risquent de faire du «secondaire prolongé» — et pas du meilleur calibre — pendant plusieurs sessions?

Si tant d'étudiants sont en quelque sorte en situation de rattrapage, avec des pans entiers de culture générale à peine effleurés et des habiletés de base chancelantes en analyse, en synthèse, en raisonnement abstrait, en expression écrite, ne faut-il pas s'ajuster à leurs acquis pour remédier aux carences? Cela

s'exprime, chez une foule d'étudiants, non pas comme une revendication et une exigence, mais plutôt comme un espoir ou l'attente d'une «chance».

Pour nombre important d'étudiants, le collège constitue en quelque sorte le cadre d'une seconde chance. On a pu constater comment, dans les programmes de rattrapage actuellement mis en place au secondaire pour les ex-décrocheurs, les jeunes adultes progressent à bouchées doubles. De très nombreux témoignages portent à croire que le jeune étudiant de cégep en situation de discontinuité radicale par rapport à son secondaire, ou bien profitera d'une seconde chance, ou bien se contentera d'un cheminement éducatif de deuxième ou de troisième ordre.

### *3.4.3 Une motivation à appuyer*

Trop d'étudiants adhèrent à l'idée que la motivation ne dépend que d'eux pour que la généralité de cet a priori ne soit pas suspecte. Il s'agit pour ainsi dire d'un message clair, très répandu, d'une sorte de postulat. Par ailleurs, dès qu'on approfondit un peu la discussion et l'analyse, cette conviction est battue en brèche. L'observation plus poussée montre, aussi bien au collège qu'à l'école secondaire ou à l'université, que la motivation est profondément influencée par l'environnement, qu'elle *dépend à la fois de l'étudiant, du professeur et du système*.

«Ne compter que sur soi pour se motiver»: même s'il ne résiste guère à l'analyse, ce message constitue très souvent l'entrée en matière d'une réflexion sur la motivation. Il semble exprimer plus ou moins distinctement trois choses: une affirmation d'une grande mesure d'autonomie, nouvelle et appréciée; une sorte de constat du caractère non-motivant de l'environnement; enfin, parfois une attitude qui ouvre la voie à la résignation et à l'autodévaluation en cas d'échec. C'est un message ambivalent, qui hésite entre l'utopie et la possibilité d'un environnement stimulant.

### *3.4.4 Un processus d'orientation à accompagner*

Plusieurs programmes fonctionnent comme si tous les étudiants avaient déjà arrêté dans leur esprit une décision ferme d'orientation. Pour peu que la confiance en leur capacité d'apprendre ait peu d'appui expérientiel dans leur vécu intellectuel au secondaire et que le premier contact avec le collège soit plus éprouvant que stimulant, ces étudiants sont *en danger d'orientation en glissade, par voie de compromis et d'accommodement* plutôt que selon un processus de croissance personnelle et de libération des a priori stéréotypés.

Dans le propos des étudiants, le premier contact avec un programme paraît particulièrement crucial à ce sujet. Ils ont besoin de découvrir le plus rapidement possible la cohérence et la crédibilité d'une formation donnée et de voir comment elle débouche sur des compétences requises dans la vie active. Ils ont en même temps besoin de se mettre à l'épreuve avec la chance de se découvrir un potentiel dont ils étaient incertains.

### *3.4.5 Le besoin d'interlocuteurs*

Au-delà des besoins liés à l'incertitude de leur propre orientation et aux carences de leur formation antérieure, les étudiants disent manquer d'interlocuteurs concertés chez les professeurs, sauf, de toute évidence, dans les cas où un département fonctionne avec ses groupes dans une relation de proximité et d'alliance.

Entre étudiants de même concentration ou spécialité, on se sent une certaine solidarité, on exprime volontiers une appartenance commune. Cependant, dans beaucoup de ces groupes, on ne perçoit pas la présence suivie de professeurs capables d'exprimer ou de restaurer la consistance de programmes qui s'effilochent en agrégats de cours dont le sens est plus ou moins évident pour l'étudiant. Cela manque. Par contre, ce rôle effectivement exercé paraît à d'autres étudiants la qualité prépondérante des quelques «alternatives» institutionnelles dont il a été question et d'un grand nombre de spécialités professionnelles.

### *3.4.6 Du dépassement et de l'engagement concret*

Les étudiants qui témoignent d'expériences d'apprentissage quasi-optimales ne sont pas les étudiants les moins critiques. Ils ont beaucoup de choses à proposer et savent à qui adresser leurs propositions. Ils perçoivent souvent l'institution comme peu disposée à favoriser un certain dépassement par la concrétisation et l'application des connaissances, par des initiatives collectives et des prises de responsabilités qui étoffent dans le vécu l'apprentissage amorcé dans les cours et les travaux personnels. L'extrême appréciation des stages et des projets de fin d'études pousse à chercher d'autres types de dépassement à reconnaître et à valoriser: projets para-scolaires de sciences, d'art, de théâtre, de technologies diverses, d'information et de communication. En somme, qu'il y ait parfois la possibilité de faire autre chose en faisant plus que le minimum exigé; que les compétences puissent se démontrer dans des vraies réalisations dans et autour du cégep. La valorisation et l'accréditation[2],

2 On consultera avec profit le dossier de la Fédération des associations étudiantes collégiales du Québec: *Accréditation des activités parascolaires*, par M. Martel, M. Meunier et M. Lafrance, novembre 1984, 81 pages, et la *Proposition de politique relative à la reconnaissance des apprentissages acquis par l'activité parascolaire*, de la même fédération, novembre 1984, 11 pages.

dans certains contextes, de projets et d'engagements particuliers, y compris de rôles assumés dans les associations étudiantes, constitueraient à la fois un message important de l'institution à l'ensemble des étudiants et un signe du respect de dynamismes parfois peu sollicités.

# Chapitre 4
# Apprendre à l'université: encore un processus d'interaction

Dans le cadre d'entrevues d'une durée moyenne de deux heures, on a rencontré près de cent-vingt étudiants distribués assez également dans les années du premier cycle universitaire, dans des sous-groupes de petite taille n'excédant pas vingt. Trois universités ont été visitées. Les facultés ou départements ont été choisis selon la diversité des possibilités de passage au marché du travail: administration, génie électrique, service social, sciences politiques, éducation. Des représentants d'associations étudiantes, dont on connaît l'intérêt à discuter de l'apprentissage à l'université[1], ont aussi été rencontrés.

Comme aux autres niveaux d'études, les étudiants universitaires ne constituent pas un tout homogène d'une université à l'autre, d'une faculté à l'autre, d'un «module» à l'autre. Par ailleurs, ils semblent se rejoindre en ce qui concerne nombre d'attitudes et d'attentes personnelles. En tout cas, ils se ressemblent tous en ce qu'ils veulent une formation de calibre vraiment universitaire, ce qu'ils ne sont pas tous certains d'obtenir.

## 4.1 Des choix difficiles et engageants

Les étudiants universitaires n'échappent pas à la problématique retracée antérieurement, soit celle de l'orientation en regard de l'ouverture du marché du travail dans le domaine de leurs études. C'est en effet l'aboutissement ultime de la conviction qu'il faut être diplômé pour pouvoir travailler. Cette problématique colore les grands débats de fond tant au niveau de la formation professionnelle que de la formation intellectuelle et personnelle. Ainsi, chez les étudiants, on note des différences de taille dans leurs attentes selon qu'ils sont engagés dans un programme qui offre ou non d'assez hautes perspectives de débouchés sur le marché du travail.

On aurait pu croire, selon les préjugés communs, que l'orientation individuelle se caractérisait de plus en plus par la mise au rancart de ses goûts personnels pour un meilleur ajustement aux secteurs dits «rentables» et que cette tension se révélait néfaste à la motivation pour les études poursuivies. On a plutôt constaté que la tension est vécue à un autre niveau d'intériorisation, ainsi qu'on peut le dégager des observations qui suivent.

### *4.1.1 Des choix gagnants*

Dans les secteurs étroitement associés au virage technologique, les étudiants sont persuadés d'avoir joué les bonnes cartes en ce qui a trait à l'orientation. Ainsi, en génie électrique, on affirme: «C'est un domaine très évolué, plein d'avenir pour nous»; en administration, on a la conviction que s'il y a crise économique, c'est d'abord aux administrateurs que revient le rôle de trouver des solutions et qu'il y a d'autant plus de place pour leurs compétences que les choses vont mal.

Ce choix de faire des études dans des domaines sur lesquels comptent les agents de la société pour une reprise économique liée de près à des technologies nouvelles est perçu comme un choix gagnant à deux égards. D'abord, qu'il y ait crise économique ou pas, il y a une certaine garantie d'emploi dans leur profession. Les étudiants de ces domaines estiment que les compétences qu'ils sont en train d'acquérir sont et seront toujours en demande. «De toute façon, ils vont avoir besoin de nous», entend-on un peu partout chez ces étudiants. De plus, et c'est là qu'ils estiment y gagner le plus, ils jugent que leurs apprentissages sont assurément pertinents du fait que leur domaine d'études se trouve relié de près à un marché du travail exigeant. Les lois du marché sont fortes pour ces domaines d'étude et les connaissances à accumuler, comme les pratiques à exercer, se doivent d'être sans cesse remises à jour. Ces deux aspects de «l'option gagnante» dans les études menées par ces étudiants trouvent un écho dans les stages ou projets de travail qu'ils réalisent.

Ce type d'orientation gagnante favorise d'emblée l'engagement dans les études et un investissement de temps et d'effort assez considérable. Le rapport entre la motivation et la quasi-certitude d'une insertion au marché du travail est très clair. Même si le programme ne correspond pas complètement à la perception qu'on en avait avant de l'entreprendre, il offre la garantie d'une préparation assez adéquate et ses règles se justifient presque d'elles-mêmes. À condition, bien sûr, d'être capable de le suivre jusqu'au bout.

À cet égard, deux phénomènes particuliers jouent un puissant rôle de sélection: d'une part, le contin-

1 Qu'on pense ici à l'opération «Évaluation de l'enseignement», menée à l'Université de Montréal par la Fédération des associations étudiantes du Campus de l'Université de Montréal (FAECUM).

gentement de certains programmes et, d'autre part, le découragement de certains individus en cours de route, lors de la première année surtout. Ce double jeu est accepté de prime abord par les heureux élus et les tenaces.

Du contingentement, les étudiants affirment qu'il est justifié par les exigences élevées des programmes visés. «Rendu ici (en génie), un samedi, un dimanche ou un lundi, tu sais, je ne vois pas tellement la différence: je trouve qu'on travaille beaucoup. L'assimilation, ça se fait bien, mais je trouve que c'est plus ardu. Tu «chauffes»; il faut que tu aies les reins solides parce que tout le monde est dans la moyenne haute.»

Ces étudiants ont souligné que les possibilités d'accueil de l'université sont souvent limitées par des contraintes d'ordre budgétaire: les places de laboratoire sont toutes occupées et l'institution dit ne pas avoir les moyens d'en développer de nouvelles. Ceux qui ont réussi à accéder à l'université par ces créneaux de choix semblent donc se percevoir comme des privilégiés, mais ils sont conscients que, pour conserver ces privilèges, ils doivent de haute lutte se maintenir dans la course.

Par ailleurs, là où la pression du contingentement ne s'exerce pas comme telle, c'est l'élimination au cours de la première année surtout qui s'effectue. On aurait pu s'attendre à ce qu'elle soit jugée très sévèrement par les étudiants mais selon les témoignages recueillis, tel n'est pas le cas. «La première année, ce n'est pas nous démoraliser que de nous faire comprendre dans sa globalité ce dans quoi nous nous embarquons. C'est un défi. Si tu ne veux pas ou ne peux pas le relever, c'est normal de partir.» (Service Social). Tout au plus s'inquiète-t-on du sort de ceux qui partent. «Beaucoup trop de monde entre ici (Administration); en deux ans, c'est plus de la moitié des étudiants qui quittent. Il y a des réorientations, d'accord, mais d'autres décrochent et grossissent les rangs des chômeurs.»

Quant à ceux qui restent, ils ne sont pas tous satisfaits de leur formation universitaire, mais ils se disent convaincus d'y trouver assez de profit personnel pour persister dans leur effort et décrocher le diplôme.

### *4.1.2 Les choix plus risqués*

Les étudiants inscrits à des programmes qui offrent moins de chances de s'intégrer au marché du travail par des voies officielles peuvent être regroupés en deux grands ensembles, selon les perceptions qu'ils ont de leur formation universitaire.

Les premiers affirment se voir offrir une formation somme toute trop théorique, les préparant très peu professionnellement à exécuter des tâches appropriées. *À leurs yeux, l'obtention du diplôme joue dans le sens de la confirmation minimale d'une formalité, bien plus que d'une compétence.* «Moi, je ne vois pas l'employeur qui va m'embaucher!» (Sciences politiques). La distance qui s'installe entre leurs attentes insatisfaites et le curriculum offert par l'université leur fait éprouver le sentiment d'une immense vacuité. C'est l'ennui qui colore le temps passé à l'université, le sentiment de ne pas en avoir pour son argent, d'être entièrement soumis à un processus non pertinent de préparation.

Le deuxième ensemble perçoit au contraire que l'université a choisi de les former «autrement», les préparant davantage à créer leurs emplois qu'à les chercher. Ils envisagent, au coeur même de leur cheminement universitaire, de relever autrement les défis d'une profession qui semble stagner au niveau de l'emploi.

> «Moi, quel que soit l'emploi que j'aurai ou que je me créerai, ça va être dans l'optique d'un travailleur social. Je ne serai peut-être pas dans une boîte, mais je vais m'impliquer et je vais être fier de ça. (...) Se connaître soi-même, c'est inhérent à notre formation.»

Ils sentent qu'ils ont une marge de manoeuvre et un espace adéquat pour critiquer, au fur et à mesure, ce qu'ils s'approprient comme formation. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, la nature des attentes et des projets individuels semble faire toute la différence dans la motivation. On pourrait les classer en trois grands types.

On retrouve d'abord les étudiants qui vont chercher à l'université une formation passe-partout, dynamique et enrichissante (particulièrement dans le secteur des sciences humaines), greffée à la formation dite «professionnelle». Ceux-là ont la conviction qu'ils devront créer de toutes pièces leurs emplois futurs. Ils attendent de l'université qu'elle les rende capables de se gérer eux-mêmes: «autonome par rapport à ce que je veux faire, responsable par rapport aux objectifs que je veux atteindre». Ce sont les mêmes qui affirment que, «quand l'apprentissage n'est qu'intellectuel, c'est toute la formation qui est diminuée. Il y a une perte incroyable. *C'est toute la personne qui doit être en formation.*» Pour ces mêmes étudiants, le type d'emploi à la fin de leurs études revêt peu d'importance, «parce que c'est la formation qui compte... que l'on soit balayeur ou gérant de caisse populaire; c'est la perspective avec laquelle on travaillera qui importe».

On peut ensuite identifier ceux qui croient que les principaux atouts pour «tirer leur épingle du jeu» reposent dans leur personnalité. Même si la profession est saturée, ceux-là travaillent avec la conviction que en étant les meilleurs, ils finiront bien par percer. Leurs attentes par rapport à l'université sont diversifiées: soit qu'ils essaient d'être performants dans les chemine-

ments d'études prescrits, soit qu'ils cherchent, en parallèle aux cours établis, un approfondissement personnel par des lectures, des expériences, etc. Ils dénoncent souvent la non-pertinence de certains enseignements, mais ils disent compenser individuellement les lacunes qu'ils décèlent. Ils restent persuadés «de ne pas finir balayeurs grâce à leurs capacités personnelles» et «parce qu'ils sont les meilleurs».

Finalement, un certain nombre d'étudiants perçoivent leur avenir comme une porte fermée. Ils disent d'eux-mêmes qu'ils sont «une génération sacrifiée». Ils sentent qu'ils seront exclus de la société, qu'ils y vivoteront par des métiers sans aucun rapport avec leur formation. Ils attendent assez passivement une place dans la société.

> «Je pourrai laver des planchers mais je pouvais le faire au secondaire. C'est dur d'avoir une motivation d'aller à l'école. Ce n'est pas valorisé socialement, ce n'est pas un investissement rentable. Mais tant qu'à être chômeuse, j'aime mieux être instruite.» (Sciences politiques).

Ils désespèrent devant l'absence de perspectives; aussi avouent-ils fréquenter l'université à la recherche d'une culture personnelle. Comme aucune porte ne leur semble ouverte, cela peut les justifier, à l'extrême, de «faire un bac très dilué». Ils confessent leur difficulté à saisir en quoi leur formation peut être rentable tant du point de vue social que du point de vue économique. Ils se consolent en pensant qu'ils auront au moins «le plaisir d'être instruits dans leurs temps libres». Ils semblent persuadés de ne jamais pouvoir occuper un emploi du même type que celui pour lequel ils étudient. Les plus hardis se disent que le temps joue pour eux. «Tous les sociologues des années soixante finiront bien par prendre leur retraite un jour... ce sera alors notre tour.» En attendant ce jour, ils se perçoivent comme des marginaux en errance, sauf dans leur temps de loisirs.

### 4.2 La préparation aux études universitaires

Les principales observations recueillies au sujet de la préparation à l'université concernent, non pas l'actuel ordre secondaire ou collégial, mais celui d'il y a quelques années, puisqu'un bon nombre de nos interlocuteurs sont en deuxième ou troisième année universitaire. Cependant, il est peut-être utile de rapporter les jugements que ces jeunes adultes portent sur ce qui paraît être des préalables indispensables.

Globalement, les propos recueillis pourraient permettre d'établir un taux moyen de satisfaction, mais les écarts aisément perceptibles sont trop importants pour qu'on les laisse dans l'ombre.

D'un côté, des étudiants se disent bien préparés tant au point de vue des contenus notionnels que des méthodes de travail; ils ont suivi la démarche des préalables traditionnels en regard du programme choisi. Très souvent, ils étaient déjà orientés et motivés quand ils sont entrés au cégep; ils y ont confirmé leurs goûts et leurs choix et estiment y avoir travaillé sérieusement. C'est vrai en particulier pour les étudiants qui sont passés par les sciences exactes.

> «J'ai fait mon cégep ici, à... en sciences pures. Pour ce qui est de la charge de travail, moi, j'ai trouvé qu'il y avait une grande transition en comparaison avec ce qu'on faisait au secondaire; il fallait s'y mettre pas mal. Puis, à l'entrée à l'université, j'étais un peu comme tout le monde ici, assez fort en maths; les cours de sciences pures, ça nous aidait pour les cours de tronc commun à l'université.» (Étudiant de troisième année).

> «Moi, je suis allée au cégep de... Il m'arrive de comparer ma formation avec celle de ceux avec qui j'étudie. Par exemple, à l'université, on a eu un cours de méthodologie, et je me suis rendu compte que les autres ne connaissaient vraiment pas ça. Tandis que moi, au cégep où j'étais, je devais toujours remettre mes travaux dans un format spécial; il fallait avoir des citations, une bibliographie qui contenait au moins cinq livres, une recherche vraiment structurée avec une introduction, une conclusion et tout ça. Ils insistaient là-dessus, parfois jusqu'à 40 % des points. Si tu avais un centimètre de moins ou de plus, tu perdais des points. Ici, à l'université, c'est le cours de méthodologie, il y a des gens qui demandent: «C'est quoi, ça, une bibliographie?» Ils sont tout surpris des choses comme des citations. «Ah! on n'a pas le droit d'écrire quelque chose qui vient d'un livre sans rien marquer?» Pour moi, c'est vraiment aberrant!» (Étudiante de première année).

Ces témoignages soulignent bien les points majeurs d'une préparation estimée minimale par les étudiants universitaires.

Mais d'autres étudiants ont emprunté une voie moins traditionnelle; ils se sont d'abord donné une formation de technique puis, à l'aide de quelques cours préalables, se sont inscrits à l'université. Ils peuvent se sentir légèrement dépaysés par l'insistance mise sur l'aspect théorique des cours ou éprouver quelquefois de la difficulté à s'ajuster au rythme des cours. Mais, règle générale, ils sont assez satisfaits de leur préparation et, a posteriori, du choix qu'ils ont fait de poursuivre leurs études. Ils se félicitent surtout de saisir la portée pratique des apprentissages théoriques plus aisément que les autres étudiants.

À l'opposé, des étudiants s'estiment frustrés à bien des égards. Ils déplorent les lacunes de leur formation de base et avouent s'empêtrer encore dans des problèmes d'orthographe et de grammaire, mais aussi d'organisation du langage et de la pensée.

«La qualité du français, c'est important. Le français, c'est l'instrument numéro un. Nous avons été des cobayes. Moi, j'ai réussi à passer du primaire au secondaire, jusqu'au cégep, alors que je ne savais même pas écrire. Au niveau cégep, c'est un prof qui m'a fait prendre conscience de ça. C'est épouvantable, je faisais trois fautes dans le même mot, pas de syntaxe, rien. J'ai encore de la difficulté.» (Étudiante de première année).

«Encore maintenant, on fait des erreurs d'orthographe, de syntaxe et de logique. Il faut que tu connaisses bien ta logique, mais ta grammaire aussi, pour que ton idée soit énoncée clairement. Bien écrire aide à bien exprimer ton idée; c'est important parce que nous avons sans cesse à le faire. En sciences humaines, c'est un outil de travail fondamental. On croit s'exprimer mieux oralement, mais c'est un mythe.» (Étudiant de troisième année).

Ils jugent leur formation générale étriquée et parcellaire; à preuve, ils avouent mal maîtriser des outils de base comme la lecture et devoir s'initier, enfin, à des méthodes de travail intellectuel.

Plusieurs perçoivent qu'ils ont perdu un temps précieux à essayer de s'orienter à l'aveuglette, le système ne leur ayant pas permis de se tester, d'éprouver leurs goûts et leurs capacités. «Si l'exploration avait été plus large au secondaire, nous serions plus polyvalents. On nous spécialise trop tôt; au lieu de nous avoir ouvert des portes, on nous les a fermées.» (Étudiante de première année).

Quand ces étudiants ont cheminé en sciences humaines plutôt qu'en sciences exactes, ils ont, après coup, le sentiment que l'école a été moins exigeante pour eux, et cela au secondaire comme au collégial. Ils se sentent parvenus aux études universitaires sans méthode ni rigueur.

«Très souvent, les professeurs se limitent à des cours d'introduction. Malheureusement, s'ils poussent en profondeur, ils nous perdent, car nous n'avons pas de formation de base à quoi raccrocher ça.» (Étudiant en sciences humaines).

Ils auraient bien pu, comme beaucoup d'autres, choisir le cheminement des sciences exactes, «quitte à débouler ensuite», selon leurs propres mots. Mais ils ne croyaient pas alors, pas plus que maintenant, que ce genre de cheminement les auraient mieux préparés à entreprendre des études universitaires en sciences humaines. Ils ont l'impression que, à cause des débouchés, on favorise trop les sciences pures comme cheminement. Selon leurs dires, l'exigence a autant de place dans un cheminement de sciences humaines que dans celui des sciences exactes; et la hiérarchisation de ces deux cheminements ne devrait pas exister de façon aussi marquante.

«Les parents, face à ça, sont insécures pour l'avenir de leurs enfants. Souvent, on est poussé à aller vers des endroits pour lesquels on n'a pas d'aptitudes. (...) Par ailleurs, à l'université, si tu as fait tes sciences pures au cégep, tu peux rentrer dans n'importe quelle faculté de sciences humaines. Mais si tu as fait tes sciences humaines, même si tu es très forte, tu ne peux pas «monter» en sciences pures. Quelqu'un qui a fait toute sa physique et sa chimie au cégep, je ne vois pas comment il serait bien préparé à venir en sciences politiques ou n'importe où ailleurs en sciences humaines. Mais la mentalité, c'est que les gens de sciences humaines ne font rien...» (Étudiante de première année).

Le malaise est donc profond dans les facultés de sciences humaines, où l'on se sent étiqueté comme «les moins brillants» et où l'on a l'impression d'être les parents pauvres de la formation universitaire. Cette situation n'est pas sans influencer la motivation des étudiants de sciences humaines, comme on l'a déjà souligné plus haut. Par ailleurs, les jeunes universitaires semblent attendre beaucoup plus de leur formation en sciences humaines que ce qu'ils en reçoivent. «J'imagine que c'est au deuxième cycle que les véritables études (universitaires) commencent», déclarait un étudiant du premier cycle en sciences humaines, déçu de ne pas les entreprendre dès maintenant. La motivation de ces étudiants pour des études sérieuses et solides est grande et l'université ne doit pas redouter de relever le défi d'amener ces étudiants à se voir capables de jouer des rôles de premier plan dans la société, justement à cause des compétences indéniables qu'ils auront acquises à l'université.

### 4.3 L'irremplaçable dynamique pédagogique

Encore ici, il y a lieu de nuancer les perceptions recueillies chez les étudiants. Mais on peut d'emblée identifier un dénominateur commun, perçu par tous comme une condition préalable à un enseignement de qualité: il s'agit de la dynamique pédagogique comme telle.

#### *4.3.1 L'apprentissage en interaction*

Si le professeur est d'abord et avant tout «pédagogue» c'est-à-dire animateur, communicateur, on constate que l'apprentissage pour l'étudiant devient un processus stimulant en soi. L'étudiant est alors placé en «situation d'intérêt», même s'il reconnaît avoir, à l'université, une large part de responsabilité par rapport à l'ensemble de son programme. Quelques témoignages très révélateurs, entendus dans diverses universités, méritent d'être cités ici.

«Moi, je pense qu'il y a des professeurs très intéressés à leur matière et qui veulent qu'elle passe.

Le problème, je ne le vois pas là; si le professeur est centré sur son «show» à donner, il peut être bien intentionné. Mais c'est nous qui sommes en formation. Alors le *bon* prof tient à savoir où nous en sommes rendus: ce n'est pas son «show» qui importe comme de savoir où nous en sommes. Il ne tient pas à nous emplir.»

«Le professeur était centré sur nous, privilégiait l'étudiant plutôt que sa matière, même si sa matière, elle y croyait. Mais justement, en nous privilégiant, elle privilégiait notre développement. Elle privilégiait une relation d'égal à égal. Sans jouer à la mère.»

«Il ne faut pas croire qu'on se satisferait d'un cours vidéo. Quand on veut apprendre l'essentiel, c'est autant l'interaction entre le professeur et nous et l'interaction entre nous et les autres étudiants que le choix de la matière comme telle. Il y a une confrontation des idées qui se fait dans une classe et qui ne pourrait pas se faire juste en écoutant un vidéo.»

Cette composante de la communication pédagogique s'avère donc tout aussi importante à l'université qu'ailleurs, mais les propos des étudiants mettent en lumière le dilemme auquel semble confrontée l'université: le précaire équilibre entre l'enseignement et la recherche.

### *4.3.2 De solides bases théoriques*

S'il se dégage que l'axe central de la pédagogie s'articule autour de la communication qui s'établit entre les professeurs et leurs étudiants, à quoi ceux-ci reconnaissent-ils la qualité des apprentissages qu'ils effectuent à l'université?

Cette qualité, ils la mesurent d'abord à même la solidité des bases théoriques qui sont fournies par les enseignements officiels. Tous les étudiants interrogés s'entendent pour affirmer que, de tous les niveaux d'enseignement, l'université reste le lieu privilégié pour des apprentissages de type théorique.

«Même si, en comptabilité, par exemple, on se rend compte qu'on n'applique que le tiers de la théorie, il faut connaître la théorie au maximum pour se débrouiller.»

Des étudiants de génie exprimaient le même message. Quant à ceux de sciences humaines, ce propos résume bien une conviction semblable.

«Une formation, on l'a pour trente ans et, au rythme où changent les choses aujourd'hui, je pense qu'il faut absolument, dans l'apprentissage, avoir développé une capacité d'adaptation au changement dans notre domaine de formation. C'est pour ça que j'émets une réserve quant à une formation universitaire qui favoriserait uniquement le côté «pratique». La tendance actuelle est de croire que plus on aura une formation pratique spécialisée pour la demande actuelle, plus on aura des chances de trouver un emploi... D'accord, l'emploi tu vas l'avoir. Mais pour trois ans peut-être. Après, tout va être à refaire parce que tout va être bouleversé. C'est la même chose dans tous les domaines, que ce soit en sciences, en technologie ou en sciences sociales. Le facteur «recherche», le côté «théorique», je pense qu'il est bon en ce sens qu'il te permet de te dépasser, de voir de l'avant.»

En général, les universitaires perçoivent positivement une préparation théorique aussi vaste et approfondie que possible. Ils ont surmonté le stéréotype de l'appréhension de la théorie.

### *4.3.3 Un apprentissage intégré*

Mais, si elle demeure abstraite, cette théorie peut rapidement faire écran aux apprentissages significatifs.

«Notre formation, ce qu'ils appellent une formation professionnelle à l'université, c'est un amas d'informations qu'on nous donne et qu'on n'intègre pas. Chaque professeur a sa spécialité, mais personne n'a comme mandat, à un moment donné, d'intégrer tout ça ou d'aider l'étudiant à intégrer tout ça pour se former lui-même au niveau professionnel, que ce soit une intégration pratique et théorique. Et c'est pour ça qu'à un moment donné j'étais tellement déçue.

«Ça fait cinq ans que je suis à l'université. Et j'ai passé un an à «désapprendre» un paquet de trucs qu'on m'avait dits sur la façon d'agir avec des personnes. Que ce soit au niveau de la communication ou des relations avec les personnes, ce qu'on m'avait donné, c'était bien théorique. Mais c'est plus que ça, être en relation avec du monde. Ça implique tellement de choses, par exemple, un côté intuitif qu'on n'a jamais vu à l'université.

«Peut-être que, si on donnait plus d'importance à la «formation», tant professionnelle et personnelle qu'intellectuelle, il y aurait des échanges qui se feraient en groupe où on pourrait trouver des contenus moins théoriques et moins intellectuels, mais qui donnent cette formation qu'on attend et qu'on est en droit de recevoir aussi. Ce qui va donner un emploi, aujourd'hui, c'est notre capacité de communiquer, de se débrouiller, d'être autonome.»

Cette position d'une diplômée de maîtrise est représentative de la perception des étudiants pour qui l'accent sur les apprentissages théoriques a toute sa place dans les études universitaires à la condition que ces apprentissages soient intégrés. C'est à la lumière d'exercices et de pratiques qu'ils vérifient si ces

apprentissages sont intégrés ou pas. Dans cette perspective, il devient facile de saisir la portée de l'intérêt que les étudiants accordent aussi à une certaine approche pratique des études. Les stages, par exemple, ont valeur d'examen, le seul, parmi tous les examens, capable de vérifier l'intégration de leurs apprentissages.

### *4.3.4 Des compétences mesurées sur le terrain*

En conséquence de l'importance relative donnée au côté «pratique» des études, les étudiants estiment que la rigueur de l'apprentissage doit s'éprouver dans leur capacité d'application. Si l'université se soucie d'aménager des stages, l'étudiant va y chercher, non seulement la consolidation de ses intérêts, mais aussi la confirmation de ses connaissances dans l'application qu'il en fait. Le même phénomène joue quand l'université appuie par des ressources physiques et humaines des expériences de gestion et de services diversifiées. La qualité des apprentissages se mesure donc aussi au sentiment de compétence, au savoir-faire que l'on manifeste graduellement. Ici encore, les témoignages des étudiants sont éloquents.

> «Un des avantages de l'université, c'est le stage, pour les concentrations où il y a un stage. Moi, j'ai fait un stage et j'y ai beaucoup appris parce que j'avais à appliquer là ce que j'ai vu dans les cours.» (Traduction).

> «Les stages, il pourrait y en avoir plus, parce que c'est passer de la théorie à la pratique. Dans les cours de pédagogie, ils expliquent la théorie. Mais, bien souvent, les professeurs n'appliquent même pas à leurs propres cours les principes qu'ils enseignent. C'est frustrant aussi d'avoir affaire à des théoriciens qui ne connaissent pas le milieu dont ils parlent parce que ça fait dix ou quinze ans qu'ils n'y ont pas mis les pieds. C'est donc à toi d'aller voir comment il faut faire ça.» (Étudiante de deuxième année).

> «Les stages, ça réveille. Quand tu arrives à l'université, tu n'es pas très vieux. Avec ton premier stage, tu tombes dans un milieu de professionnels. Non, ils ne te feront pas de cadeau; ce n'est pas nécessairement hostile, mais il faut être aux aguets.»

> «Moi, ça m'a surpris en tout cas de tomber dans le monde des adultes. Parce que tes premières sessions d'université, tu les passes avec ton groupe, des gens de ton âge. Tandis que, lorsque tu arrives en stage la première fois, tu as à te «commettre», à donner un produit. Aujourd'hui, je regarde ça et je persiste à croire que ç'a été très bénéfique. *Une chance que ça s'est produit!* Ça devrait se produire pour tous les étudiants à un moment donné. J'essaie de songer à ce que ce serait comme différence dans ma formation *si je n'avais pas fait de stages. Ce serait très différent: pas juste au niveau des connaissances, mais au niveau de l'attitude, de l'ambition, de l'expérience.*»

Dans une faculté d'administration, les étudiants parlent aussi dans le même sens de leur expérience de «clubs».

> «Moi, l'expérience la plus satisfaisante dans ma formation, elle est de nature parascolaire. Ce sont nos clubs. C'est aussi enrichissant qu'un cours. Certains projets peuvent déboucher directement sur des entreprises, parallèlement à un cours. Des ressources physiques et de l'appareillage ont été alloués par l'université; c'était d'autant plus accessible que nous n'étions pas si nombreux que ça. Ça encourage ceux qui veulent foncer. Ce n'est pas tant l'encadrement que la somme de ce que les individus y apportent qui fait la force et l'enrichissement du projet. *On met en pratique la théorie, mais nos erreurs ne sont pas coûteuses!* On doit faire des compromis par rapport à l'application «pure» de la théorie. La motivation nous fait nous impliquer: *nous allons chercher de l'information dans la théorie que nous avons vue antérieurement, mais ça nous pousse à faire des choses par nous-mêmes et à aller consulter nos professeurs.*»

Aux yeux de plusieurs interlocuteurs rencontrés, la voie que tracent les centres étudiants de services communautaires (CESC) est la plus prometteuse en regard des attentes de «concrétisation» des études universitaires[2].

> «D'après moi, c'est une expérience incommensurable d'intégration de l'apprentissage et de création de choses nouvelles. On met ça de l'avant, parce que la priorité, dans nos associations, c'est la pédagogie. Mais ce n'est pas encore assez reconnu.»

---

2 Pour plus d'information sur les modalités d'action de ces centres, consulter la communication du Regroupement des associations étudiantes universitaires du Québec (RAEU): «Le rôle des étudiants dans la mission d'ouverture aux collectivités», présentée dans le cadre du 52e congrès de l'ACFAS, les 9-10-11 mai 1984 à l'Université Laval. Pour le bénéfice du lecteur, ces projets sont créditables et sont souvent supervisés par des enseignants.

«Quand on a démarré le Centre, il y a trois ans, nous avions trois projets; aujourd'hui, nous en sommes à une soixantaine. Les étudiants le connaissent de plus en plus. Ils veulent des projets d'implication dans le milieu. C'est là où l'on se rend compte que nous avons rejoint le monde; on a touché des affaires qui intéressaient le monde (...)»

«Lentement mais sûrement, on a réussi à intégrer les professeurs à notre démarche, même si au départ il y avait des départements qui étaient carrément contre; ils commencent tranquillement à participer à ce qu'on fait et à nous envoyer des étudiants.»

Il y a de ces centres dans quatre universités: Montréal, Laval, Hull et Rouyn. Actuellement, environ cent cinquante projets sont en cours. Ces projets s'adressent la plupart du temps à des organismes populaires sans but lucratif.

Sur le plan pédagogique, ces projets engendrent de nouvelles relations entre étudiants, professeurs et agents socio-économiques. *Ils poussent à l'adaptation des programmes et des méthodes. Ils permettent à l'étudiant de développer son potentiel créateur, tout en suscitant chez lui une connaissance de son milieu;* les étudiants observent, d'autre part, que *ces démarches entraînent leurs professeurs à se moins détacher des réalités sociales.* Quant à l'évaluation, elle se fait conjointement et engage l'étudiant. Ce qui est visé, dans l'ensemble, c'est autant la chance d'apprendre plus concrètement que le service à la collectivité comme tel.

À l'inverse, il apparaît que, si les étudiants trouvent peu ou pas d'applications formelles à insérer dans leur cheminement universitaire, ils sont profondément insatisfaits de leurs apprentissages.

«Même avec tes connaissances de base, si tu n'es pas capable de synthétiser les connaissances essentielles quand tu es devant un travail pratique ou une application bien particulière, tu es mal pris. On n'a pas eu de cours qui vont dans ce sens. On ne voit pas «l'interconnection» d'une base de connaissances à l'autre. On sait qu'il y en a, mais on ne nous les fait pas voir. Quand on va arriver sur le marché du travail et qu'on va se retrouver devant un problème, je ne suis pas certain qu'on va pouvoir faire le lien entre le paquet de petites bases pour résoudre un problème.» (Étudiant de troisième).

Dans certains cas, on rapporte que l'exécution des travaux de laboratoire consiste à appliquer des recettes fournies par le professeur. Cette démarche «sans risques», à leurs yeux, ne leur enseigne pas grand-chose; ces étudiants estiment qu'elle ne fait pas suffisamment appel à leur créativité, à leur sens critique et à leurs besoins de se mesurer à des défis un peu plus consistants ou réalistes. À des études de cas fournies par leurs professeurs d'administration, beaucoup d'étudiants préfèrent, par exemple, *des cliniques de consultation où leurs responsabilités sont plus grandes et les ajustements à la réalité, plus fondamentalement exigeants.* Mais on mentionne que l'université a quelquefois tendance à décourager les démarches d'audacieux professeurs ou chargés de cours qui s'orienteraient vers plus de pragmatisme.

«Dans les travaux de groupe et les simulations, tu appliques les recettes que le professeur te donne: ça donne un beau gâteau, mais tu n'as rien appris parce que tu ne t'es pas débrouillé seul. Ça n'a pas été un vrai test personnel. Ça ne provoque pas l'initiative.» (Étudiant de deuxième année).

«Il y a encore des cours où c'est tellement théorique! Moi, ça me pèse. Ce n'est pas tant de la grosse théorie que je viens chercher à l'université que la possibilité de faire des travaux et des projets avec des professseurs, avec d'autres étudiants. De ces cours exclusivement théoriques, j'estime avoir retenu dix pour cent de la matière, sans plus!» (Étudiante de deuxième année).

Certains individus peuvent bien essayer de compenser par eux-mêmes au moyen de lectures, de travaux pratiques, d'expériences tout à fait parallèles, ils éprouvent fortement la sensation que le diplôme devient pure formalité, simple passeport.

### *4.3.5 La fonction essentielle d'enseignement*

Au dire des étudiants, la pédagogie est à la source même de l'apprentissage, comme son inspiration, sa force structurante. Même s'ils se perçoivent comme les premiers responsables de la valeur de leurs études, ils attribuent une grande part de l'intérêt de leur cheminement universitaire à la qualité de leur département, de leurs professeurs et de leurs cours.

Force est de constater que l'enseignement perçu comme consistant, dynamique et étoffé est celui de bons pédagogues. À cet égard, les principales observations sont relativement faciles à cerner et assez communes à tous les étudiants. Ils attendent de leurs professeurs qu'ils communiquent avec entrain et vivacité à l'intérieur de leurs cours, qu'ils se soucient d'être audibles, qu'ils cherchent à mettre en relief des applications ou des exemples dans la présentation de la matière.

«La manière de présenter un cours, c'est ce qui va faire que l'étudiant soit intéressé ou pas. C'est vers cela qu'il faudrait orienter l'éducation et les professeurs. Il ne faut pas que le professeur se contente de «lancer» ses connaissances, car, au fond, l'éducation est un produit, et il faudrait se sou-

cier un peu plus de la mise en marché du produit. Nous avons des professeurs que nous trouvons plus intéressants que d'autres: pourquoi? parce qu'ils sont des vendeurs-nés, ils sont des pédagogues naturels...» (Étudiant de troisième année).

«Si le professeur cultive ton intérêt pour telle matière, s'il le développe, il participe à ta démarche d'apprentissage parce qu'il a le tour de te rendre la chose plus captivante.» (Étudiant de troisième année).

Dans plusieurs facultés, on a parlé du critère de «visibilité» des professeurs dans le domaine de la recherche; on dénonce l'attitude de l'université qui leur semble insister davantage sur le rayonnement externe de son corps professoral que sur son efficacité pédagogique. On déplore, en effet, que les professeurs soient souvent peu disponibles à l'endroit de leurs étudiants.

«À deux cents dans une salle, tu es limité à une question. Le professeur nous le dit au début de l'année: vous avez droit à une question chacun par cours, pas par jour de cours, mais par session de cours. Alors, quand tu vois déjà deux mains levées, tu baisses la tienne.» (Étudiant de première année).

«Mais ce qui se passe dans la majorité des cours, ceux que j'ai vus en tout cas, ou ceux dont j'entends parler, c'est quasiment du type vidéo. Souvent, le professeur n'a pas tellement le temps de répondre aux questions dans des classes de 150 personnes. Pour moi, ce n'est pas acceptable des situations comme ça.» (Étudiant de maîtrise).

«Les cours où j'ai le plus appris, ce sont ceux où le professeur réussit à nous passer ce que j'appellerais l'expérience de sa théorie, l'expérience de son bagage théorique; ce sont les cours où il y avait le plus faible taux d'absence. Les étudiants étaient intéressés parce que c'était quelque chose d'intégré qui se passait.» (Étudiant de maîtrise).

Cependant, presque partout, on semble trouver ce souci d'une animation efficace auprès des étudiants chez les chargés de cours qui ont à faire leurs preuves dans l'enseignement. «Ils sont plus animés et plus stimulants», affirme-t-on en première année. Ailleurs, on dit d'eux qu'ils sont plus souvent concrets, qu'ils savent poser clairement leurs exigences. D'une façon assez généralisée, on perçoit comme un danger d'ordre pédagogique le fait d'acquérir sa permanence de professeur: «Une fois qu'ils ont les deux pieds dans le ciment, ils ne bougent plus», nous lancent des étudiants de deuxième.

Dans une autre faculté, une étudiante juge sévèrement sa session:

«Moi je vis une session qui n'est pas très sérieuse; pour tous les cours que j'ai, à l'exception d'un seul, c'est la foire totale. Les professeurs viennent rarement donner leurs cours. Un prof peut nous annoncer une semaine à l'avance que l'exposé qu'on était supposé faire dans trois semaines aura lieu la semaine prochaine. C'est plein de trucs du genre; c'est super mal organisé. Puis, ça s'adonne que ce sont des professeurs qui font pas mal d'autres choses que l'enseignement. Pour les professeurs, on dirait que ce n'est pas valorisant d'enseigner au premier cycle. Ils sont au-dessus de ça et c'est une perte de temps de venir donner deux heures de cours. Deux heures... je suis généreuse! Sans plan de cours, sans structure à l'intérieur du cours, c'est une vraie perte de temps à leurs yeux de s'astreindre à ça. Mais nous payons le même prix que les étudiants d'autres facultés...» (Étudiante de première année).

Les étudiants expriment le désir unanime que l'université soit davantage soucieuse de pédagogie. On veut qu'elle supervise énergiquement la planification des cours, à partir des syllabus de cours jusqu'aux choix des méthodes d'enseignement et à la présence réelle de l'enseignant comme animateur. Dans cette perspective, on souhaite que l'implication des étudiants soit sollicitée dans les processus d'évaluation des enseignements: par exemple, en ce qui touche la révision des programmes, la formulation des objectifs, le choix des moyens d'enseignement, la qualité de l'enseignement comme tel. Là où s'appliquent des mécanismes d'évaluation et de cogestion pédagogiques, les étudiants sont extrêmement satisfaits de faire valoir leurs points de vue.

«Trop souvent, l'université se préoccupe presque exclusivement de la dimension de la recherche dans son évaluation du corps professoral, disent-ils; à nous de définir nos besoins en termes pédagogiques parce que nous sommes les premiers intéressés.»

### *4.3.6 Des apprentissages évalués*

Les commentaires entendus ont trait principalement à la dimension pédagogique du cours, aux conditions d'exécution du cours, *mais aussi aux activités de contrôle et d'évaluation* des apprentissages. Ce dernier aspect paraît mériter une attention particulière.

En effet, le besoin d'une évaluation pertinente s'exprime de façon diversifiée d'une faculté ou d'un groupe d'étudiants à l'autre, mais les dimensions mises en relief peuvent trouver écho un peu partout. On fait ressortir d'abord l'impérieuse nécessité que l'évaluation constitue un «feedback» assez immédiat et s'inscrive véritablement dans le processus d'apprentissage, plutôt que de consister en simple résultats «externes», expédiés à l'étudiant deux ou trois mois après la production de son travail ou de son examen.

Dans plusieurs secteurs, on souhaite que l'évaluation ne se contente pas de mesurer les performances intellectuelles à la seule capacité de mémorisation, mais rende surtout compte de la compréhension et de l'intégration personnelle.

> «Les «intra», c'est une vaste opération de «memory dumping»: les résultats qu'on y obtient ne sont pas nécessairement significatifs de l'apprentissage qu'on a fait: c'est à revoir comme méthode.» (Étudiant de deuxième année).

Les étudiants soulignent aussi que l'évaluation doit tenir compte de l'ensemble des compétences à développer dans telle ou telle formation: on dénonce, par exemple, la survalorisation des habiletés à écrire, car on pressent l'urgence d'apprendre à maîtriser aussi des habiletés d'expression orale.

> «J'en suis à ma deuxième année d'université et, dans chacun des cours que j'ai suivis, j'ai été systématiquement évalué sur un bout de papier que je remettais: un rapport, un travail de recherche, l'analyse d'un article, un examen. C'est le seul mode d'évaluation auquel j'ai été soumis. On mobilise tout dans le sens «intellectuel-moteur» qui fait que le poignet se promène sur la feuille! Une évaluation orale, qui obligerait la personne à s'exprimer, à apprendre justement à situer sa pensée rapidement et avec cohérence pour pouvoir l'exprimer de vive voix, ça, c'est inexistant. J'y vois une lacune tout à fait sérieuse. Je m'explique. D'une part, on est dans l'ère des communications et des média: il faut aller dans cette direction-là pour notre formation. Mais aussi, il est prouvé que, pour nous, en sciences sociales, les postes disponibles sur le marché du travail sont attribués aux gens qui, précisément, savent le mieux s'exprimer.»

Cette demande rejoint évidemment le souhait de ceux qui aimeraient se voir évaluer davantage dans le mode d'expression qu'ils privilégient.

> «Personnellement, qu'on me demande de produire un rapport de vingt pages ou de faire un exposé de deux heures, la recherche sera probablement la même. Par contre, je n'ai aucun doute quant au résultat de l'exposé: ce sera très nettement supérieur! J'ai une facilité de parole comme d'autres ont une facilité d'écriture et une plume remarquable.» (Étudiant de deuxième).

Ces propos sont comme révélateurs d'une certaine déception à l'égard de la rigidité des traditions d'évaluation universitaire. Par ailleurs, même si les étudiants souhaitent une certaine individualisation des processus d'évaluation, ils réclament que l'évaluation ne consiste pas en simples comptes rendus de lectures personnelles, mais qu'elle ait des liens organiques avec la progession des cours.

On a souvent évoqué les capacités de l'étudiant de faire lui-même une évaluation de ses apprentissages. Les étudiants veulent, en général, une évaluation qui développe leur potentiel critique dans leurs apprentissages et dans l'élaboration de leurs productions.

> «L'université n'est pas assez exigeante envers les étudiants. Certains étudiants, heureusement, ont appris à l'être par eux-mêmes. Mais je pense qu'il faut faire en sorte que nous soyons exigeants envers nous-mêmes. Qu'on nous apprenne à être critiques envers nous-mêmes. Qu'on nous rende capables de produire des choses, soit, mais aussi de les évaluer. Nous pourrons être satisfaits par la suite.» (Étudiant de troisième).

En ce qui concerne la situation d'un même cours donné dans un département par des professeurs différents, les étudiants voient la nécessité d'une certaine uniformisation, d'une concertation entre professeurs pour établir des exigences similaires. Cela semble devoir se rattacher à leur attente d'évaluations justes et équitables.

Finalement, on prône une évaluation qui permette de vérifier et d'appliquer des savoir-faire, au-delà des savoirs comme tels. Ce besoin est particulièrement manifeste chez les étudiants qui perçoivent que les postes en relation directe avec leur formation se raréfient: ils ont besoin de tester diverses facettes de leur compétence, de se sentir plus polyvalents. Ils voient donc la nécessité d'une évaluation qui ne se limite pas à un rôle de sanction, mais qui s'articule à une démarche de développement pour l'individu.

### *4.3.7 Des apprentissages parfois freinés*

Selon les étudiants, les cours les plus appréciés sont ceux où «le professeur réussit à faire passer l'intégration vécue de la théorie. Quand se greffent, à la théorie, du vécu, des échanges d'idées et d'expériences, les étudiants vont au cours». En contrepartie, ils identifient des facteurs qui minent leur motivation et qui appauvrissent la qualité des apprentissages qu'ils font à l'université.

D'abord, la situation admise tacitement de la «non-fréquentation». La limite extrême de l'absurdité réside, à leurs yeux, dans l'inutilité des cours, de ceux par exemple auxquels l'étudiant n'est pas tenu d'assister, soit que le cours équivaille à une relecture d'une publication sans véritable effort d'élargissement sur d'autres lectures, soit que la présence au cours «empêche de travailler et d'améliorer son rendement» (dans le cas où toute l'évaluation porte sur des travaux personnels, sans grand rapport avec le cours).

> «Le système est ainsi fait qu'à l'heure actuelle, pour bien des cours, c'est être dingue que de se présenter: si tu ne vas pas aux cours, ça te laisse plus de temps pour faire tes travaux et tu as alors de bien meilleures notes. Ça ne sert à rien d'assis-

ter au cours: ça n'a pas de rapport avec les travaux exigés.» (Étudiant de première année).

Même si cela paraît faire l'affaire d'un bon nombre d'étudiants, plusieurs trouvent «épouvantable que des professeurs se prêtent au jeu de la non-fréquentation». À leurs yeux, permettre de lire et de produire des travaux, sans avoir à fréquenter les cours, entraîne une démobilisation à l'égard de l'utilité des cours. Cette permissivité court-circuite l'interaction entre étudiants, perçue comme très féconde dans les processus d'apprentissage. À la limite, les étudiants perçoivent cette attitude comme une démission et comme une brèche ouverte dans la cohérence du système d'enseignement. Le seul profit qu'ils en tirent tient à la démarche solitaire qu'ils adoptent, même s'ils ont la nette impression de ne pas en avoir pour leur argent.

Si cette tolérance semble s'installer graduellement, ils l'attribuent en partie à la gestion universitaire qui a tendance à surcharger les classes et les amphithéâtres. Ce problème a été mentionné par tous les étudiants rencontrés, mais semble plus aigu dans certaines facultés.

> «En sciences sociales, on est là pour générer des revenus à l'université. Ils nous «entassent» à cent cinquante, deux cents étudiants dans les salles de cours et ça leur fournit l'argent pour défrayer les dépenses de facultés plus exigeantes. À ce niveau-là, les sciences sociales, ce n'est pas tellement bien vu de la part de la direction de l'université. Nous autres, nous avons les vieux locaux. Nous sommes dispersés dans quatre ou cinq pavillons pour nos cours: c'est la course. Nous sommes les réfugiés palestiniens de l'université. Ça se reflète dans la vie de la faculté. On ne se connaît pas. Mais ça me coûte le même prix que les étudiants de médecine dentaire ou de droit! Heureusement qu'il y a quelques laboratoires pour remonter la cote des cours où nous sommes trop nombreux. Mais, encore-là, nous sommes une vingtaine: comment veux-tu, à vingt, participer à une discussion approfondie dans l'espace d'une heure?» (Étudiante de première année).

Un autre obstacle à des apprentissages significatifs réside dans le style de certains professeurs. Plusieurs étudiants ont le sentiment de perdre leur temps avec ceux qu'ils qualifient de «conférenciers décrochés», «qui planent dans leur théorie, qui ne s'ajustent pas aux attentes des étudiants», qu'on sent «blasés de donner leurs cours» ou «peu disposés à venir donner des cours au premier cycle, alors qu'ils sont docteurs superspécialistes dans telle matière.»

> «Pour avoir l'attention des étudiants, la manière de donner un cours compte beaucoup. Il faut que le professeur ait à coeur que les étudiants comprennent. Il y a des professeurs qui sont «sur le pilote automatique»; ils peuvent se contenter de te lire le livre qu'ils ont écrit ou de te donner le même vieux cours depuis x années. Ils ne sont même plus intéressés par leur matière.» (Étudiant de deuxième année).

Une autre frustration est mentionnée par quelques personnes rencontrées; elle concerne l'esprit de compétition entre étudiants. On estime qu'il pousse, entre autres, au sabotage des ressources documentaires, ce qui entraîne de graves problèmes de ressources pour le travail. À titre d'exemple, on parle de vol ou de déplacement intentionnel de volumes et d'ouvrages de références, à la bibliothèque. On replace ce problème dans le contexte de l'élimination qui doit s'effectuer dans certaines facultés: quelle est son ampleur, on ne le sait pas au juste, mais on perçoit que cette «délinquance» va s'accentuant et on l'attribue à la compétition qui joue sur le marché du travail et, par ricochet, à l'université.

Enfin, de troublants aveux de passivité ont été recueillis: on s'organise pour consommer les «produits» les plus faciles et passer le temps sans trop se forcer. Mais c'est toujours dans le contexte où des étudiants désespèrent de trouver un emploi dans leur champ de formation et qu'ils ne saisissent plus la nécessité de s'engager dans leurs apprentissages.

## 4.4 Messages et attentes

Si l'opinion populaire stigmatise l'attitude des étudiants universitaires comme en étant une de passivité et d'un certain parasitisme, renforcée par la conviction qu'il vaut mieux être au chaud sur les bancs d'école que chômeurs ou assistés sociaux, les propos recueillis ici renversent ces préjugés.

### *4.4.1 Des apprentissages consistants et significatifs*

À l'université comme aux autres niveaux, les étudiants veulent apprendre et ils sont prêts à consentir des efforts que l'on ne soupçonne peut-être même pas pour que leurs apprentissages soient signficatifs et approfondis. Mais le pragmatisme dont ils font preuve est facile à comprendre: l'avenir est pour eux tellement incertain qu'ils désirent mettre toutes les chances du côté de leur formation et qu'ils sont très réticents face aux traditions universitaires qui épouseraient mal les exigences d'une société et d'un savoir en mutation.

À preuve, les foyers de mobilisation étudiante se construisent autour de dossiers pédagogiques. D'aucuns déplorent que les étudiants ne s'engagent plus politiquement, qu'ils s'engagent peu dans des champs d'intérêts diversifiés. Mais on constate qu'ils veulent, plus que jamais, être responsables et consultés quant à la raison même de leur présence à l'université: l'activité éducative. On comprend alors la légi-

timité de leurs attentes, que l'on considère ces dernières sous l'angle de la qualité de la communication, de l'organisation des enseignements ou des rapports à entretenir avec l'université et les professeurs.

Dans cette perspective, on comprend aisément l'ardeur de la revendication d'avoir des professeurs soucieux d'abord de pédagogie et non de recherche. Ce débat a cours ailleurs et la position de l'Association of American Colleges, très explicite, semble converger avec les attentes d'à peu près tous les étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat:

> «Un comité d'évaluation des curriculum efficace se devrait de mettre en doute certaines croyances et pratiques de l'enseignement. Il devrait d'abord viser la qualité de l'enseignement dont dépend, somme toute, l'efficacité même des curriculum. Avec un tel objectif, il lui faudrait faire l'analyse du système d'émulation chez les enseignants qui met l'accent sur la recherche plutôt que sur l'enseignement ou même une participation à tel comité sur les curriculum. La valeur qu'on accorde aux meilleures productions ou recherches de niveau universitaire fait en sorte que l'accent est peu porté sur l'enseignement de qualité ou la présence aux étudiants... C'est par la recherche, et non l'enseignement, qu'on s'attire le respect des autres professeurs et qu'on s'assure un accès à du financement... La façon dont on s'exprime dans le milieu de l'enseignement est révélateur à cet égard: les professeurs parlent de *charges* de travail et de *chances de se faire valoir* en recherche, jamais l'inverse...
>
> «Cependant, pour mettre l'accent sur l'enseignement, il n'est pas nécessaire de discréditer la recherche. Les meilleurs dans l'enseignement sont souvent aussi les meilleurs en recherche. La communication aux étudiants du sens de l'émerveillement, de la complexité, de l'inconnu et du doute, toutes des dimensions liées à l'acte d'apprendre et de se développer, devrait certes faire partie intégrante de la transmission de nouvelles connaissances. Mais l'enseignement comme tel demeure au premier plan[3].» (Traduction libre).

Il paraît primordial aux étudiants universitaires des années quatre-vingt qu'un enseignement à jour, communicatif et dynamique soit la voie privilégiée de la stimulation intellectuelle qu'ils semblent en droit d'attendre de l'université. Cependant, ils répugnent à s'enfermer dans un savoir en vase clos; ils se préoccupent de la mission de l'université et de la valeur sociale de leurs projets personnels. On ne peut plus voir en eux une génération qui se tient délibérément en marge de la société et qui ne veut pas s'engager. Cette perception est démentie par la popularité croissante des projets qui s'ouvrent aux collectivités. Les étudiants ont la conviction que leur formation doit s'ouvrir sur la demande sociale et non pas s'effectuer en rupture avec l'existence quotidienne, isolée dans son propre univers. Ceux qui sont les plus enthousiastes face à leurs études universitaires sont justement ceux qui sentent qu'ils y développent de véritables compétences, donnant prise sur la «vraie vie».

Dans la ligne de ces attentes s'inscrit aussi leur souci que le corpus de connaissances disponible à l'université s'ajuste aux transformations de l'environnement naturel et social. Il semble que cette génération soit prête à partager la remise en question du rôle de l'université dans la société, à assumer la part de responsabilités qui lui revient et à s'engager dans de prometteuses initiatives. Les institutions universitaires devront être de plus en plus à l'écoute de ces attentes et exploiter au mieux le dynamisme de toutes ces ressources humaines.

### *4.4.2 Des compétences ayant prise sur le réel*

L'ensemble du discours que tiennent les étudiants universitaires sur leurs apprentissages révèle des attentes qui semblent s'être assez radicalement transformées au cours des quinze dernières années, depuis les souhaits exprimés par les dernières générations des années soixante.

En premier lieu, il faut dégager qu'une formation à caractère livresque ne satisfait plus. Les étudiants qui ont fait l'expérience d'un baccalauréat qui n'a été qu'un programme de lectures, même bien structuré, en ont été amèrement déçus. Les étudiants ne minimisent pas l'importance d'une formation théorique appropriée: on l'a bien vu chez certains groupes qui perçoivent que l'université précède souvent l'évolution socio-économique et qu'elle doit élargir le champ de vision de ses diplômés. Même si ceux-ci n'avaient à appliquer que le tiers de la théorie à leur sortie de l'université, ils veulent être prêts à tous les défis qui se présenteront à eux. Mais, d'autre part, ils clament bien fort leur besoin de «concrétisation» et d'actualisation dans les processus de formation.

---

3 Association of American Colleges, «*Integrity in the College Curriculum: a report to the academic community*», Washington, February 1985, p. 9-10-11.

Le Conseil s'est déjà prononcé sur l'importance de l'enseignement dans le rôle du professeur d'université. Voir à ce sujet le rapport annuel 1982-1983, *L'évaluation, situation actuelle et voies de développement*, p. 67 à 70.

Dans cette foulée, les projets des centres étudiants de services communautaires encouragent une formation axée sur la réalité du marché du travail. Ils aident à sortir du «modèle idéal» et à développer une conscience critique dans l'application de la théorie. Au coeur de ces convictions, on retrouve la vision nouvelle que les étudiants se font de la mission de l'université et des impératifs de leur formation individuelle. Pour eux, l'université n'est pas une tour d'ivoire; elle ne doit pas être non plus le bastion de chercheurs peu soucieux d'accorder leurs travaux aux priorités «sociales», entendues au sens large. L'université, au contraire, doit ouvrir ses savoirs à la population qui la soutient financièrement.

Les étudiants ont fortement souligné l'incidence de ces projets sur leur qualité de vie aux études, faisant ressortir que ces lieux les servaient à la fois dans leur apprentissage et dans leur appropriation des connaissances et d'une véritable compétence. Cela apparaît d'autant plus nettement que diverses associations étudiantes s'engagent de plus en plus dans le champ des préoccupations pédagogiques. La concrétisation attendue n'est pas la responsabilité unique de l'appareil institutionnel; elle doit être partagée par les étudiants. Les associations étudiantes semblent d'ailleurs concentrer leurs interventions sur l'axe principal de leur formation, c'est-à-dire l'apprentissage. Les énergies déployées dans ce sens apparaissent donc novatrices et pertinentes et le dynamisme de ces concertations étudiants/université/milieu annonce des évolutions prometteuses.

### *4.4.3 Des associations étudiantes en évolution*

Dans l'ensemble, même si peu d'étudiants savent exactement comment et où acheminer leurs revendications de nature pédagogique, ils pressentent que leur engagement sur ce terrain les servirait et contribuerait à renverser des situations qui leur paraissent parfois scandaleuses. Parmi les étudiants rencontrés, ceux qui ont fait l'expérience d'un certain partage de pouvoirs avec l'université au sein d'une association d'étudiants ou d'une assemblée départementale ont constaté un net progrès dans la réponse à leurs besoins.

> «L'action des associations a pour effet de conscientiser les étudiants, de les informer de leurs droits, autour des questions pédagogiques. Et ça amène toutes les structures universitaires à être plus fidèles à la clientèle qu'elles desservent. Je pense que ça rend l'université plus productive, non pas en termes d'argent, mais plus efficace au niveau de l'acquisition des connaissances.» (Étudiante de troisième année).

> «Au niveau de (telle faculté), nous sommes peut-être un des départements les plus avancés en terme de participation aux structures décisionnelles de l'assemblée. Et une chose est certaine, c'est que ce qui semble être le modus vivendi le plus fondamental, c'est une question de confiance entre les intervenants et de pertinence des revendications. Ce n'est pas une atmosphère de confrontation qui prévaut, mais plutôt de dialogue, d'échange d'intérêts: la recherche pour l'université, la pédagogie pour nous. On peut témoigner du fait que ça marche et que c'est un moyen constructif. C'est une question de gens qui essaient de s'harmoniser pour créer un monde meilleur.» (Étudiant de deuxième année).

Quant à la motivation qu'ont les étudiants à s'engager, on reconnaît qu'on ne peut plus mobiliser les masses pour des manifestations «où tout le monde va marcher dans la rue comme dans les années soixante.» Mais des étudiants engagés dans des structures de participation croient que, s'il y a un domaine qui intéresse les étudiants, ce sont bien les dossiers pédagogiques.

> «Nous avions des problèmes en matière de pédagogie: nous avons créé des comités sur chacun de ces problèmes et nous avons eu au moins cinq, six personnes par comité. Pour trois comités en particulier, nous sommes allés chercher une vingtaine de personnes dans le temps de le dire. Ça, ce sont des dossiers ponctuels qui intéressent les gens et par lesquels ils se sentent très directement concernés: l'effort qu'ils vont faire pour ces dossiers-là va porter fruit. C'est fondamental. Le «pelletage de nuages», aujourd'hui, je vous garantis que ça ne marche pas fort.» (Étudiante engagée dans une association).

Quels sont ces dossiers ponctuels qui les intéressent? Évidemment, ceux des centres étudiants de services à la communauté, des commissions pédagogiques, l'engagement dans les assemblées départementales, mais aussi des questions particulières comme celle de la langue, la critique des plans de cours, l'évaluation des enseignements. À travers toutes ces démarches se manifeste la conviction que l'université peut donner plus et mieux et que les étudiants doivent s'engager plus et mieux dans leur formation[4].

4 Dans son avis no 81.1 (septembre 1981), *La place des étudiants dans l'université*, le Conseil des universités recommande «que toutes les universités statuent, par règlement, sur l'obligation pour les unités de base de procéder à une évaluation des enseignements par les étudiants et sur les principes devant présider à une telle opération; que les résultats de cette évaluation soient connus des professeurs et des étudiants et qu'il en soit tenu compte dans le dossier d'évaluation des professeurs pour fins de renouvellement de contrat ou de promotion.» (p. 22).

### *4.4.4 Un horizon peu emballant*

On s'est surtout employé à dégager les attentes «académiques» des étudiants universitaires de premier cycle, parce que ce sont celles-là qui ont surtout émergé de leurs propos. Cependant, plusieurs interlocuteurs étudiants et des responsables des services aux étudiants ont aussi tenu à tenter de cerner la situation étudiante dans son ensemble.

Leur diagnostic s'ajoute aux nombreux autres que l'on a pu lire ou entendre en cette Année internationale de la Jeunesse, ni plus optimistes, ni plus pessimistes. S'ils sont repris ici, c'est pour mieux situer le contexte dans lequel s'inscrivent les motivations à fréquenter l'université et les attentes qui se développent à son égard.

Il faut d'abord parler d'une insécurité globale quant à l'avenir. Les rêves d'intégration des jeunes au marché du travail sont souvent marqués d'un profond sentiment d'impuissance et de désenchantement: peut-on même parler de rêves devant de tels espoirs éclatés? On a vu des individus se projeter dans un futur moins hostile pour eux que pour d'autres, mais l'angoisse reste le sentiment prédominant. On comprend vite alors le pragmatisme qui marque leurs attentes académiques.

On le comprend d'autant mieux que, si l'avenir s'annonce bloqué, le présent doit absolument porter pour eux des significations immédiates et sûres. Les projets où ils s'engagent doivent être concrets, «vrais» le plus possible et toujours leur apporter un profit personnel. Il est difficile de dire qu'ils sont blasés: ils sont plutôt en quête de «sens».

Cela se manifeste au plan affectif. Les jeunes sont, en effet, à la recherche d'appartenances de toutes sortes; ils cherchent à refaire un tissu humain dans leur milieu, à briser leur isolement. C'est ainsi que, en épousant des causes aussi fondamentales pour eux que celles qui se rattachent à leur activité académique, ils connaissent des solidarités qui se greffent à l'objectif même de leur présence à l'université: leur formation. Développant de nouvelles valeurs personnelles où se manifeste le désir de s'ouvrir, comme communauté universitaire, à la collectivité environnante, les étudiants d'aujourd'hui tentent de briser le cercle de leur solitude et de forcer l'individualisme ambiant à se remettre en question.

D'où le dilemme qui semble les habiter, plongés qu'ils sont dans un système rempli de contradictions génératrices de conflits internes. D'une part, ils sont sollicités par l'individualisme comme mode de vie et comme valeur; mais, d'autre part, les contraintes extérieures qui leur imposent des choix et les incitent à se conformer pour survivre ne les laissent pas dupes quant aux possibilités d'accomplissement personnel. L'initiative que de nombreux étudiants prennent de «faire servir» immédiatement ce qu'ils «reçoivent» comme formation, dans une démarche d'entraide et de réflexion personnelle révèle d'eux qu'ils sont en état de recherche et non de désenchantement.

Ces attitudes leur font critiquer âprement l'entassement et l'anonymat auxquels les condamne très souvent l'université. À leur avis, plus les groupes sont restreints, meilleures sont les chances de s'engager personnellement et d'entamer un dialogue sur leur processus de formation. Cette critique s'applique aussi au système qui, par l'élimination parfois massive d'étudiants de première, écrase les rêves qu'il fait naître. Ils souhaiteraient que ces politiques s'appliquent de façon moins brutale et que l'institution se préoccupe davantage d'humaniser l'ensemble de son processus de sélection.

Les stress engendrés par les études sont évidemment fort nombreux; que l'on pense aux échéances à rencontrer, aux examens, à la compétition quant aux résultats. Nos interlocuteurs ont fort justement souligné à quel point, conjugués à l'ensemble de l'insécurité qui caractérise la situation étudiante, ces facteurs de stress peuvent miner l'équilibre. Le besoin ressenti d'harmonisation et de cohérence entre les divers enseignements et tous les professeurs rencontrés s'explique d'autant mieux que les tensions de tout ordre sont très fortes dans le milieu étudiant.

L'insécurité financière, dans ce contexte, n'est pas la moindre des tensions. Beaucoup d'étudiants déplorent devoir négliger leurs études et hypothéquer ainsi leurs résultats scolaires parce qu'ils sont obligés de travailler pour gagner leur vie et payer leurs études. On a récemment vu naître certaines pratiques qui semblent aberrantes — des mariages «d'intérêt», par exemple — mais qui avaient pour effet de contourner un système de prêts-bourses qui leur paraît inadéquat. D'autre part, l'endettement de plus en plus important d'un certain nombre d'étudiants qui allongent leurs études mène à un cul-de-sac. Cette problématique périlleuse s'inscrit dans un contexte économique lui-même assez perturbé.

Toutes ces notations ne jettent pas sur la situation étudiante un éclairage bien différent de celui auquel nous sommes habitués. Mais il fallait établir les liens entre cette situation et les attentes qu'y développent les jeunes. Que ces jeunes soient convaincus que les conditions du savoir reposent sur la curiosité, le doute, la recherche, l'esprit critique et la coopération apparaît comme une attitude saine dans un tel contexte.

## Chapitre 5
## Apprendre dans les programmes d'éducation des adultes: des besoins spécifiques à accueillir

C'est à dessein qu'est abordé en dernier lieu le témoignage des adultes. Dispersés qu'ils sont dans les types de programmes qui ont leur équivalent chez les plus jeunes dans les divers ordres d'enseignement, les adultes apportent à la fois des confirmations et des enrichissements à ces divers enseignements, de même que quelques contrepoints très riches de prises de conscience critiques.

Le secteur institutionnel de l'éducation des adultes comprend une extrême diversité de projets et de types d'apprentissage. La présente démarche d'analyse et de réflexion a été entreprise en gardant comme cible les personnes engagées dans un processus formel et structuré d'apprentissage. Ceci ne nie pas qu'on apprenne par la vie, par le travail, par le loisir, par la simple convivialité sociale depuis la famille jusqu'aux grandes institutions culturelles, économiques, politiques ou religieuses. Il s'agit simplement d'une délimitation du sujet qui accentue le rapport de l'apprentissage au système éducatif.

Du fait de cette définition, ont été privilégiés comme interlocuteurs des adultes engagés soit dans le cadre d'une formation de base ou en situation d'alphabétisation, soit dans le cadre d'une formation générale d'ordre secondaire ou collégial, soit dans des apprentissages spécifiquement préparatoires à une pratique professionnelle. Ce n'est que très épisodiquement qu'on a rejoint des invidivus et des groupes engagés dans des démarches de développement personnel plus ou moins apparentées à des processus de psychologie clinique: sensibilisations diverses, réappropriations du vécu corporel, dynamiques de groupe et de tâche, etc. Le vaste champ de l'éducation populaire a aussi échappé à cette enquête.

Avant d'aborder le point de vue des étudiants du secteur éducation des adultes par rapport aux thèmes développés jusqu'ici, il faut souligner deux caractéristiques institutionnelles du secteur: sa relative situation de marché libre, d'une part, les particularités de son mode d'allocation des ressources, d'autre part.

En effet, le secteur de l'éducation des adultes dessert une clientèle beaucoup plus libre que les réseaux de l'enseignement dit «régulier», particulièrement par rapport aux plus jeunes à qui la loi impose la fréquentation scolaire de 6 à 15 ans, et même aux adolescents et aux jeunes adultes aux études pré-universitaires. Du point de vue institutionnel, cela fait qu'ou bien un service, un programme ou un organisme répondent convenablement ou très bien à une attente, ou bien ils dépérissent. Cela correspond au degré élevé de motivation des étudiants et limite les possibilités de comparaison avec la pédagogie exercée auprès de plus jeunes chez qui il faut reconnaître les figures diverses d'un désir d'apprendre à nourrir et faire évoluer. Le secteur de l'éducation des adultes vit aussi les hauts et les bas de tout «marché libre», l'effet des modes culturelles et des crises économiques. L'insécurité qui en découle pour les formateurs d'adultes est la rançon de la quasi totale liberté de choix que les adultes exercent à bon droit et qui constitue la plus incontournable des évaluations.

D'autre part, l'allocation des ressources au secteur éducation des adultes n'a pas la même continuité et la même stabilité que celles de l'enseignement dit régulier. Les circonstances permettent un taux et une forme d'encadrement qui tirent au maximum parti des ressources proprement éducatives: groupes constitués seulement avec un nombre suffisant d'intéressés, programmes les plus attrayants souvent contingentés de façon stricte, etc. De plus, il n'échappe à personne qu'une partie importante des ressources du secteur de l'éducation des adultes couvre la prise en charge des besoins économiques des étudiants: salaire des employés en formation (y compris les professeurs d'universités libérés pour leurs études graduées et postgraduées), allocations de recyclage et de formation professionnelle et, plus récemment, allocations aux étudiants des programmes de rattrapage en formation générale.

Dans l'enseignement régulier, les ressources des parents et l'initiative individuelle de travail saisonnier ou à temps partiel absorbent la plus grande partie des coûts personnels des études. Cela rend extrêmement problématique et discutable tout parallèle spontané, du point de vue des ressources allouées, entre éducateurs et étudiants de l'un et de l'autre secteur, chacun pouvant se concevoir sans fausse représentation comme le parent pauvre de l'autre.

Le mode particulier de financement des programmes d'éducation et de qualification pour adultes se répercute enfin très directement sur le degré d'accessibilité de ces programmes; les étudiants adultes ne manquent pas de le souligner.

Pour cerner les facteurs considérés comme les plus positifs par les adultes eux-mêmes, on a interrogé de multiples groupes dans des centres et des program-

mes particulièrement réputés pour leur dynamisme. Dans la gamme qui va d'une grande satisfaction à la déception plus ou moins complète, les interlocuteurs se plaçaient certainement au-delà de la moyenne. De ce fait, leur témoignage indique bien dans quelle direction chercher un progrès général de la condition étudiante des adultes. La très grande majorité de ceux qui se sont exprimés affirment trouver effectivement ce qu'ils étaient venus chercher en s'engageant dans une démarche d'apprentissage, aussi bien en formation de base qu'en formation ou perfectionnement professionnel. Avant d'énumérer et de préciser les raisons particulières de satisfaction face aux éducateurs, face à la pédagogie et face aux centres et institutions d'enseignement, il importe de s'arrêter aux motivations de retour aux études.

### 5.1 Une motivation forte et très diversement enracinée

De façon générale, les adultes s'engagent dans une démarche d'apprentissage avec une motivation très forte et continuent d'en témoigner avec constance.

Certaines motivations s'enracinent dans une expérience des contraintes de la situation économique très analogue à la perception, si présente chez les jeunes, de la nécessité d'un niveau minimum de connaissances et d'habiletés de base officiellement reconnues. L'obtention du certificat d'études secondaires constitue pour quelques-uns un objectif en soi, car ils ont constaté à l'usage qu'il sert à beaucoup d'employeurs d'indicateur d'une compétence générale de base, peut-être aussi d'une capacité d'apprendre par l'expérience et de s'adapter aux transformations même non spécialisées. Pour d'autres, c'est davantage la compétence elle-même qui attire, plutôt que sa sanction par un certificat. C'est souvent l'expérience concrète de multiples emplois saisonniers ou de tâches très peu qualifiées — emballage, entretien, service de table — qui a engendré graduellement la conscience de rester trop en deçà de son propre potentiel et de s'exposer indéfiniment au risque d'être exploité.

La motivation d'ordre socio-économique, déjà très forte chez beaucoup de gens actifs sur le marché du travail, ressort encore plus fortement chez les gens engagés à plein temps dans des programmes de récupération. Cependant, à la différence de certains jeunes qui ont le sentiment, dans une fréquentation scolaire qu'ils n'ont pas choisie délibérément, d'étudier en vertu d'une nécessité complètement extérieure, sans rapport avec eux, la très grande majorité des adultes répondent aussi, par leur effort d'apprendre, à des aspirations personnelles et sociales. Des étudiants expriment le désir de se valoriser, de développer leur potentiel. Certains, en alphabétisation particulièrement, aspirent à se libérer, à sortir d'une situation de dépendance difficilement endurable. D'autres veulent se démarginaliser, se rendre capables d'aider les enfants chez soi ou entrer davantage de plain-pied dans la société d'ici, par exemple, dans le cas de nouveaux arrivants ou de personnes handicapées.

Dans les programmes de formation générale qui constituent une sorte de rattrapage, on constate souvent une motivation qui fait se rejoindre la conscience d'une nécessité pragmatique imposée par l'environnement économique et le désir de développement personnel.

À l'opposé, l'expérience scolaire de trop de jeunes se vit comme une obligation d'«apprendre pour les autres», de répéter, d'exécuter à la pièce des tâches scolaires plus ou moins dépourvues de signification. Chez la très grande majorité de ceux qui reprennent les études, il s'agit en même temps d'apprendre pour soi et non exclusivement pour les autres et sous la pression des autres. Il s'agit d'«apprendre pour de vrai».

Chez ceux en particulier qui sont plutôt en situation de récupération d'une formation de base valable, de plus en plus assimilée, dans l'esprit des adultes comme des jeunes, à un cours secondaire réussi, les raisons de retour évoquent assez directement des raisons de décrochage antérieur.

L'échec scolaire ne constitue pas la raison prépondérante de ces décrochages. À côté de raisons personnelles dépendant des circonstances de vie, comme la nécessité de travailler, la maladie, la grossesse, les adultes évoquent surtout des raisons d'abandon qui s'inscrivent dans un rapport malaisé avec l'institution éducative: sentiment d'un cadre étouffant et impersonnel, manque d'intérêt du professeur face au travail des étudiants, manque de respect de l'étudiant. Certains ont quitté l'école au terme d'une période plus ou moins longue de «contestation» ou par besoin de «se retrouver» sur le plan psychologique.

Chez les adultes handicapés sensoriels et handicapés moteurs, l'arrêt des études relève souvent de l'absence de service subie antérieurement, après l'ancienne neuvième année, par exemple, ou de l'absence de transport ou d'accessibilité physique des locaux scolaires.

Pour certains, souvent parmi ceux qui avaient une facilité indéniable dans leurs études, c'est l'absence de signification et l'ennui, la démotivation complète, qui ont conduit à l'abandon. Dans ce contexte, l'attrait d'un travail rémunéré a pu contribuer à consolider la décision d'abandonner l'école. Chez d'autres, le manque de liberté et l'inflexibilité du contrôle ont puissamment contribué à détourner de l'école. Les étudiants qui reprennent la formation de base à partir de mauvais souvenirs scolaires apprécient particulièrement le format et le style relationnel des centres d'éducation des adultes. Les centres et les équipes éducatives doivent d'ailleurs aider à consolider et approfon-

dir une motivation initiale limitée et inégale, surtout lorsque les allocations supplémentaires servent d'incitation directe aux programmes de rattrapage scolaire, sans quoi l'absentéisme et l'abandon menacent de nouveau de se répandre.

## 5.2 Des besoins pédagogiques spécifiques

Les étudiants adultes expriment spontanément des besoins qu'ils considèrent comme fortement liés à leur situation d'adultes. Ils se réfèrent, ce faisant, soit à leur perception de «l'école des jeunes», soit à leur expérience actuelle d'apprendre.

### *5.2.1 Un rythme adapté*

Les étudiants adultes qui fréquentent des centres d'éducation des adultes apprécient, de façon générale, la possibilité de progresser *à leur propre rythme* avec des moyens didactiques qui soutiennent une démarche individualisée d'apprentissage.

Cette approche individualisée tient particulièrement bien compte de la diversité des acquis dans les matières de base exigées pour le certificat d'études secondaires. On ne s'éternise pas sur ce qui est déjà partiellement ou totalement maîtrisé. Par contre, la cible est un niveau donné de compétence, et non pas une quantité prédéterminée de «temps à passer» sur un sujet.

Les adultes mettent particulièrement en valeur la transparence et la fiabilité de l'évaluation reliée au travail par modules individualisés. Cette approche permet de prendre conscience de façon immédiate de sa propre progression. Elle permet surtout de vivre l'expérience de la réussite et de consolider et parfois de rebâtir la confiance en ses propres capacités personnelles d'apprendre. Il se trouve aussi des candidats qui ne peuvent entrer directement dans les programmes qui les attirent et pour lesquels les services d'éducation des adultes doivent organiser une phase de transition qui les «remet d'abord en piste».

Autant les adultes abordent une démarche structurée d'apprentissage avec motivation, autant bon nombre d'entre eux l'abordent également avec appréhension. La mémoire d'autres expériences scolaires pas toujours heureuses nourrit souvent un stress important. Même des adultes étudiant à l'université se sentent souvent plus vulnérables que les étudiants réguliers plus jeunes.

Cet arrière-plan expérientiel de l'appréciation de méthodes et d'outils didactiques particularisés évoque une affinité plus grande qu'on ne l'attendrait des apprentissages relativement spécialisés avec les attentes de dévelopement personnel. En considérant l'effort d'apprendre comme un défi personnel tout autant que comme une exigence de l'environnement extérieur, beaucoup d'adultes vivent la progression de leur apprentissage comme un accomplissement et comme un épanouissement.

### *5.2.2 Le soutien des éducateurs*

Le second facteur pédagogique favorisant l'apprentissage, très généralement souligné, réside dans le type de relations entretenues avec les éducateurs. Dans beaucoup de centres d'éducation des adultes, les étudiants soulignent les attitudes d'écoute et de soutien des éducateurs, leur grande disponibilité, leur encouragement et la stimulation qu'ils apportent constamment. Les enseignants ne s'y enferment pas dans la matière, ils sont disposés à discuter à la fois de problèmes pédagogiques et de problèmes personnels. Ils savent créer un climat de confiance et de communication ouverte. En général, les adultes ne demandent pas des enseignants plus spécialisés. Ils apprécient des formateurs qui ont une conception large de leur rôle.

On entend les mêmes observations tant du côté des centres d'éducation des adultes de l'ordre collégial que de ceux des commissions scolaires. Cependant, il se trouve beaucoup plus d'adultes inscrits à des programmes réguliers dans les cégeps. Ces étudiants témoignent d'une expérience qui confirme les difficultés supplémentaires que déplorent ailleurs, par exemple, ceux dont les professeurs ont été amenés plus ou moins contre leur gré dans l'éducation des adultes par diverses dispositions de répartition des tâches ou par l'effet des diminutions d'effectifs chez les élèves jeunes.

### *5.2.3 Le contraste mémoire-expérience*

Le parallèle entre les études initiales et l'expérience actuelle d'étudiants adultes exige quelques nuances. Beaucoup d'étudiants adultes engagés dans des programmes de rattrapage scolaire particulièrement destinés aux moins de 30 ans et beaucoup d'autres en démarche d'alphabétisation disent volontiers: «Ce qui m'a manqué au niveau de l'enseignement régulier, c'est ce que je trouve maintenant (dans les cadres de l'éducation des l'adultes), et qui me satisfait». C'est vrai. Il se trouve pourtant des programmes de rattrapage scolaire qui sont structurés de façon très apparentée à l'enseignement des jeunes: enseignement collectif, travaux personnels chez soi le soir, etc. Des jeunes adultes qui y sont engagés les apprécient tout autant que d'autres apprécient les modes d'apprentissage par modules fortement individualisés. Le dénominateur commun demeure le type de relations entretenues avec les éducateurs, des relations à base de confiance. Ces étudiants se sentent aidés et respectés, sans être «maternés». Dans certains centres et programmes qui excellent, le résultat poursuivi n'est pas ce que

le professeur veut pour l'élève, mais ce que tous deux veulent dans une relation marquée de complicité plutôt que de hiérarchie et de pression.

Le rappel des expériences scolaires du début ou du milieu des années 70, dans les polyvalentes en particulier, reflète les situations de cette époque. Tout incite à croire que le contexte culturel et économique actuel contribue à donner aux jeunes adolescents d'aujourd'hui une perception très différente des enjeux de leur cheminement scolaire, par rapport à la perception qu'en avaient leurs aînés récents. Par exemple, on voit de jeunes parents rattraper les déficiences de leur propre formation de base, justement pour que leurs propres enfants n'abordent pas les études secondaires sans aucun soutien familial, ce dont ces étudiants adultes se rappellent justement avoir souffert eux-mêmes.

### 5.3 Des atouts et des difficultés

Dans une vue englobante du contexte et des circonstances de leurs études, les étudiants du secteur de l'éducation des adultes expriment volontiers sur leur appréciation des principaux facteurs, soit positifs, soit plutôt négatifs, d'apprentissages réussis et valables.

#### *5.3.1 Un climat d'accueil et d'échange*

Beaucoup d'étudiants adultes en formation de base ou en formation professionnelle soulignent volontiers, comme atouts et motifs de satisfaction, d'une part, la dimension «humaine» des centres et des classes d'éducation des adultes, particulièrement au niveau secondaire, d'autre part, l'effet extrêmement positif des *pratiques d'accueil* et des services de référence.

La dimension modeste de la très grande majorité des centres d'éducation d'adultes explique pour une part la facilité à y établir des relations humaines saines et stimulantes. Beaucoup d'étudiants adultes soulignent *l'influence bénéfique du groupe* dont ils sont membres sur leur motivation et leur réussite. Se retrouver entre adultes à fréquenter un même centre devient parfois un élément important de la qualité de la vie sociale qui entoure l'apprentissage. Nombre de jeunes adultes engagés à plein temps dans des études de rattrapage soulignent aussi l'intérêt d'un climat où tous et toutes se parlent, par opposition à certaines écoles où des sous-groupes hostiles coexistent difficilement.

Dans le secteur de la formation professionnelle, les étudiants apprécient particulièrement le fait d'avoir des formateurs très proches du milieu de travail. C'est un effet indirect du statut malheureusement précaire de ces formateurs, peu assurés d'une continuité dans leur enseignement et souvent employés à temps partiel.

#### *5.3.2 La rigidité des programmes*

Face aux programmes de formation de base, un certain nombre d'adultes déplorent l'étroitesse du programme, là où il n'y a pas d'options, c'est-à-dire là où on se limite aux disciplines strictement requises pour la certification de niveau secondaire. En ce qui concerne certains programmes de formation professionnelle, les critiques portent plutôt sur leur caractère improvisé, le recrutement en dernière minute de spécialistes plus ou moins préparés à enseigner, la désuétude du matériel, la difficulté d'avoir des stages adéquats. D'une part, on redoute les formations professionnelles aux débouchés incertains; d'autre part, on est parfois inquiet, chez les adultes comme ailleurs, de leur mise à jour constante.

Un certain nombre de difficultés tiennent à la rigidité des conditions du déroulement de certains programmes liés à des allocations financières strictement conditionnées. On accepte difficilement l'exclusion de tout congé scolaire. Pour des femmes qui ont des jeunes enfants fréquentant l'école, par exemple, la quasi-impossibilité de suspendre, aux périodes de congés scolaires, des cours intensifs organisés en période ininterrompue constitue une difficulté de poids. Pour d'autres adultes, en particulier dans les programmes d'alphabétisation, c'est la lenteur du rythme qui semble faire problème.

#### *5.3.3 Des disparités dans l'aide financière*

On retrouve souvent dans les mêmes groupes et programmes d'éducation des adultes des personnes qui obtiennent une aide financière en vertu de divers programmes gouvernementaux. Les étudiants adultes acceptent mal certains facteurs de disparité entre ces programmes. Quelques-uns voient leurs volumes d'étude payés, d'autres non. Les exigences de temps de travail scolaire varient aussi selon qu'on est référé dans le cadre du rattrapage scolaire ou par un centre de main-d'oeuvre.

Le passage des allocations d'aide sociale au régime d'aide financière des études post-secondaires paraît particulièrement problématique. Il y a encore des cohérences à établir entre des programmes comme ceux des prêts et bourses aux adultes, l'aide sociale complétée pour fins de dépenses liées aux études et de l'assurance-chômage ouvrant la porte au recyclage professionnel. Par ailleurs, le caractère fortement incitatif du rattrapage scolaire comme solution de rechange aux allocations sociales des moins de 30 ans pose théoriquement le problème de la motivation. Jusqu'ici, en pratique, cela n'a pas présenté de difficultés majeures. On constate seulement que des gens revenus aux études pour pouvoir toucher les allocations améliorées doivent rapidement trouver une autre motivation plus adéquate ou bien quittent très tôt le circuit.

### *5.3.4 Une accessibilité parfois problématique*

Dans le secteur de la formation professionnelle, un problème l'emporte en importance sur tous les autres: l'accessibilité. La saturation de trop de domaines de travail spécialisés freine énormément l'aspiration à passer d'un travail non qualifié à un emploi plus attrayant, plus sûr et plus rémunérateur. Le pas à franchir du chômage à un travail qualifié est encore plus considérable.

La situation économique actuelle a ici une incidence brutale sur les possibilités du système d'éducation de répondre aux aspirations. De ce fait et en raison du coût élevé de formations professionnelles totalement soutenues par les fonds publics, en raison aussi de l'absence de congés-éducation pris en charge par les entreprises privées, l'accès à la formation professionnelle est somme toute restreint. Le problème est particulièrement aigu pour les femmes au foyer qui désirent retrouver un emploi qualifié. De façon générale, les candidates et candidats en attente sont plus nombreux que les candidats en formation. À cause de la rigidité des critères, il faut souvent se retrouver dans une situation extrêmement difficile avant d'avoir sa chance.

## 5.4 Des messages et des attentes

Les étudiants adultes ont généralement plus de facilité que les jeunes à considérer, au-delà de leur cours particulier ou d'un programme donné, le cadre institutionnel, les problèmes de ressources et même l'ensemble du système dans lequel s'inscrit leur propre programme. Leur attention aux nouvelles possibilités qui se dessinent ne leur font pas oublier les acquis d'un long effort fourni par une foule de pionniers. Les étudiants adultes ne sont surtout pas tentés de faire table rase; au contraire, ils incitent à généraliser les pratiques qui apparaissent les plus satisfaisantes et à en faire de plus en plus une «image de marque» de l'éducation des adultes.

Si l'on entend extraire de l'ensemble des propos recueillis quelques convergences fortes, il faut souligner, en plus d'un rappel concernant les adultes handicapés, quatre grandes attentes qui s'expriment très fortement.

### *5.4.1 L'accessibilité des programmes*

Face à la demande actuelle de formation des adultes, aussi bien en formation de base qu'en formation professionnelle, il s'impose certainement de privilégier les mesures susceptibles d'accentuer l'accessibilité des programmes correspondant aux divers besoins. L'accessibilité ne touche pas que les coûts et les mesures d'aide financière. Elle concerne au plus haut point la diversité et le choix des programmes, la souplesse du rythme de progression et les conditions et exigences d'admission, particulièrement dans les programmes d'études post-secondaires.

Il faut particulièrement prendre garde à ce que la difficulté, inévitable, à répondre aux demandes existantes ne conduise pas au relâchement de la capacité, chez les organismes d'éducation des adultes, de renouveler l'offre de programmes particulièrement bien adaptés aux nouvelles situations démographiques et économiques, aux nouveaux champs culturels et technologiques. Ici encore plus que dans une situation de fréquentation scolaire obligatoire, l'accessibilité est synonyme de diversité et de mise à jour constante.

### *5.4.2 L'encadrement des étudiants*

Les attentes exprimées demeurent très fortes par rapport aux pratiques d'accueil et de suivi des centres d'éducation des adultes, tant en pré-formation qu'en cours de formation et en post-formation. De même, il faut souligner les traits si fortement appréciés des rapports pédagogiques entre formateurs et étudiants adultes. Cela concerne de toute évidence la formation spécifique des formateurs d'adultes, de sorte que les tâches d'information, d'accueil et de suivi, en particulier, continuent d'être assumées de mieux en mieux.

Les pratiques les plus reconnues d'éducation des adultes réussissent à promouvoir de pair des objectifs personnels de développement et des objectifs d'apprentissage plus spécifiques ou plus fonctionnels. Il ressort des témoignages entendus qu'un suivi durable et assez personnalisé des étudiants adultes contribue de façon importante à une telle harmonisation, laquelle représente un facteur de satisfaction non négligeable. Les activités d'accueil et de suivi facilitent particulièrement l'orientation des personnes et une certaines familiarisation avec le système; ceci permet d'aborder une démarche d'apprentissage dans de bonnes conditions. Elles favorisent également la persévérance et un sentiment d'appropriation plus marqué de ses apprentissages. Ici aussi, l'affirmation de l'autonomie s'allie mieux à l'interaction qu'à la solitude.

### *5.4.3 L'harmonisation des modalités d'aide*

La diversité des programmes d'aide financière facilitant l'accès à des études intensives et la relative disparité des conditions d'admissibilité appellent manifestement une harmonisation, dans une perspective assez souple pour tenir compte des conditions de vie d'étudiants adultes qui sont aussi parents de jeunes enfants, par exemple. Dans le même contexte, se pose avec persistance la question des besoins d'aide financière pour des études à temps partiel.

### *5.4.4 La mise à jour de la formation professionnelle*

Compte tenu des mutations technologiques en cours et des contrecoups de la crise économique sur l'emploi, les étudiants du secteur éducation des adultes sont particulièrement soucieux de la mise à jour constante des programmes de formation professionnelle. En raison de diverses contraintes qui affectent ces enseignements, ils insistent pour qu'on s'assure avec soin de la disponibilité d'équipement adéquat, qu'on veille à la pertinence, à la bonne synchronisation et au suivi des stages en milieu de travail. La formation professionnelle des adultes bénéficie sans doute d'une souplesse privilégiée dans le défi de s'adapter rapidement et à l'évolution de la pratique dans les divers champs professionnels, et au bouleversement des équilibres entre techniques et métiers divers. L'effort supplémentaire requis pour la conception et la mise en place de formations professionnelles tout à fait au point dans ce contexte requiert certainement une étroite coopération entre les secteurs institutionnels de l'enseignement dit régulier et de l'éducation des adultes.

### *5.4.5 Un rappel concernant les adultes handicapés*

Nombreux sont les adultes handicapés qui poursuivent actuellement une formation dont divers obstacles les ont privés dans leur jeunesse. Ici encore, le secteur de l'éducation des adultes apparaît en plein développement: les attentes et les espoirs sont considérables et l'ensemble du secteur éducation des adultes peut et doit bénéficier largement du travail de pionniers de certains centres particulièrement dynamiques. Les étudiants adultes concernés tiennent à rappeler que l'effort supplémentaire consenti depuis quelques années dans l'enseignement primaire et secondaire régulier doit avoir son pendant, en soutien et en ressources, à l'égard des adultes handicapés et que beaucoup reste à faire dans ce domaine.

## Conclusion: des messages, des attentes, des appels

Dans ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, on avait résolu de laisser la parole aux élèves et aux étudiants. C'est essentiellement ce qui a été fait dans les cinq chapitres qui précèdent.

Il en ressort un tableau complexe aux accents humains parfois troublants qui, à sa manière, pourrait servir de base à une action concertée de remise en évidence de ce qui donne son sens à toute la mission éducative: l'acte d'apprendre. Les politiques et les stratégies de développement n'ont pas ailleurs leur raison d'être.

En guise de conclusion et à la manière de grandes constantes sur lesquelles il souhaite attirer l'attention du ministre de l'Éducation, du ministre de l'Enseignement supérieur et de la science et de l'ensemble des autres intervenants, le Conseil tient à dégager quelques messages fondamentaux qu'il a lui-même tirés des centaines de témoignages entendus.

### 6.1 Des attentes à l'égard de la pédagogie

L'ensemble des propos qui précèdent apportent une concrétisation très éclairante du principe selon lequel il convient de centrer l'école sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement ou sur la matière. Ces propos rejoignent aussi, surtout dans les évaluations rétrospectives et dans l'analyse de situations présentes d'élèves et d'étudiants qui ont l'impression de tourner en rond ou d'être bloqués, des jugements analogues à ceux du rapport américain «*A Nation at Risk*»[1], à l'effet qu'on apprend souvent trop peu, bien en deçà de son potentiel et de ses besoins, et mal. Les étudiants et les élèves plus jeunes sont, au départ, disposés à apprendre. S'ils prennent généralement pour acquis qu'on doit apprendre ce que propose l'école, ils ont plus à dire sur la façon d'apprendre. La revendication d'«apprendre pour de vrai» exprime, dans ce contexte, l'intuition d'un processus d'apprentissage qui doit se poursuivre jusqu'à son accomplissement, c'est-à-dire jusqu'à l'intégration des nouveaux acquis comme compétences durables.

L'idéal pédagogique passablement explicite qui ressort des attentes exprimées associe étroitement les tâches d'apprentissage et les relations humaines qui les entourent, particulièrement les relations élève-enseignant. En même temps, les témoignages entendus soulignent la résonnance affective des divers aspects de l'apprentissage. En simplifiant, mais sans les fausser, les données recueillies, on pourrait exprimer dans les postulats qui suivent des convictions très répandues d'élèves et d'étudiants:

- celui qui ressent qu'il est *un vrai partenaire* dans la situation d'apprentissage apprend bien;
- celui qui réussit sent et comprend que *ses contributions sont appréciées*; il n'est pas systématiquement en butte à des reproches en cas de difficulté; se sentant apprécié pour *lui-même* à travers ses réalisations, il est plus à même de comprendre qu'on peut exceller de différentes façons et dans différents domaines;
- celui qui réussit dans ses apprentissages demeure conscient de *l'importance de l'ensemble des matières*, entre lesquelles les enseignants explicitent constamment les liens. Une formation «pour soi», pour réussir sa vie, non restreinte à satisfaire les exigences atomisées du «système», convie à la fois à intégrer entre eux les éléments d'un programme et à les intégrer en soi-même;
- apprend bien celui à qui le rapport des apprentissages scolaires à la *réalité extra-scolaire* apparaît constamment. L'expérience d'un double engagement, celui de l'étudiant dans le milieu environnant et celui des milieux sociaux (organismes et agents culturels, économiques, techniques, de loisirs) en milieu scolaire, contribue directement au sentiment de pertinence des apprentissages;
- celui qui est placé dans *des situations d'apprentissage stimulantes* apprend à apprendre de plus en plus par son propre travail;
- à partir de l'entrée dans un processus formel d'apprentissage et pour très longtemps, celui qui est à l'aise avec la langue est un élève ou un étudiant qui va bien. La maîtrise du langage est une clé essentielle d'accès à l'apprentissage. De ce fait, son apprentissage ne peut pas être relégué précocement à l'action d'un spécialiste: il doit demeurer le souci de l'ensemble de l'équipe éducative.

Ce serait solliciter indûment les propos recueillis que de les raccrocher à tout prix à une conception spécifique de la pédagogie. On peut cependant remarquer l'extrême importance de trois facteurs: *les aspects affectifs de l'apprentissage*, c'est-à-dire un désir qu'il faut actualiser et nourrir constamment ou, de façon équivalente, un besoin profond de comprendre le

1 Voir *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, rapport publié en avril 1983 par la «National Commission on Excellence in Education», aux États-Unis.

«pourquoi» de chaque apprentissage; en second lieu, *l'engagement actif et personnel* dans la démarche d'étude; enfin, *une sensibilité primordiale aux interactions entre élève et professeur*, à la qualité des relations interpersonnelles, ce premier élément de l'environnement éducatif, de toute évidence le plus important. Une conception de la pédagogie qui négligerait ces aspects ne rencontrerait nettement pas l'idéal pédagogique implicite dans les attentes exprimées.

### 6.2 Une sensibilité aiguë au contexte économique

La force et la précocité de la motivation aux études en vue d'une possibilité d'emploi ou en vue d'un emploi plus satisfaisant constituent un phénomène indéniable.

L'immense emprise du souci de se ménager une place au soleil et des possibilités d'emploi par les études contribue à confirmer, s'il en était besoin, la coexistence dans l'institution scolaire d'une fin de développement personnel et d'un rôle de socialisation au sens fort, c'est-à-dire d'insertion sociale et professionnelle. Ce second rôle est extrêmement présent dans les attentes mêmes des personnes; on ne peut le réduire aux intérêts plus ou moins occultes des grandes institutions et des pouvoirs établis.

L'emprise si évidente du souci d'un débouché professionnel paraît faire directement écho à la conjoncture sociale particulière de ces dernières années. Tout se passe comme si l'école, non seulement reflétait, mais même amplifiait les courants sociaux et culturels de l'univers ambiant. La répercussion des courants idéologiques et politiques, des modèles de comportement véhiculés par les «faiseurs d'opinion» dans la musique, le cinéma, la littérature, est tout à fait évidente en milieu scolaire, un milieu sensible par excellence. Il n'est donc pas étonnant que les adolescents et les jeunes adultes manifestent une conscience qui frise parfois l'angoisse devant les bouleversements des domaines d'emploi et la menace du chômage.

La motivation économique à la fréquentation scolaire joue un rôle important et certainement positif. Elle paraît en particulier expliquer une bonne partie de la récente et importante augmentation de la persévérance scolaire, qui ressort des données rassemblées en annexe 1. Toutefois, la limite des effets de cette motivation ressort d'abord et avant tout d'une dissociation possible entre la motivation à poursuivre les études et la motivation à apprendre.

Si la curiosité, l'intérêt, le plaisir d'apprendre en réalisant ou de réaliser en apprenant, la joie de se découvrir, de se dépasser parfois, *ne prennent pas le relais* d'une motivation trop uniquement de l'ordre de la nécessité objective, l'apprentissage se détériore et se dévalorise. Apprendre seulement pour l'utilité directe, c'est probablement risquer de se mettre au ralenti pour la majeure partie des études secondaires. Mais se mettre ainsi au ralenti a comme effet probable que l'élève demeure objectivement promis soit au travail non qualifié, soit aux emplois instables et passagers en alternance avec le chômage et la dépendance sociale.

La conscience de la difficulté de la conjoncture économique joue particulièrement en matière d'orientation. Le potentiel personnel et la découverte de ses goûts profonds semblent jouer de moins en moins dans les conseils d'orientation offerts à l'étudiant. Ceux-ci s'alignent très souvent sur une équation quasi mécanique avec les perspectives statistiquement calculées des débouchées disponibles. Il ne s'agit évidemment pas d'ignorer ces perspectives, mais de les équilibrer avec le dynamisme et le potentiel de personnes qui ont découvert qu'on apprend aussi pour soi, que réussir dans la vie, c'est plus que se ménager toutes les chances d'avoir un jour un employeur et un emploi.

Il arrive que, dans l'école ou le collège, parmi les éducateurs, personne ne conteste les visions très pessimistes que trop de jeunes entretiennent à l'égard de leurs chances d'avenir. Lorsque des jeunes finissants du secondaire affirment collectivement qu'on a moins de chances de se trouver du travail avec un diplôme collégial qu'avec un diplôme secondaire, et encore moins avec un diplôme d'université, on se demande comment il se fait que ces perceptions, rigoureusement à l'inverse de réalités objectives amplement documentées, ne sont pas démystifiées par les éducateurs. Des perceptions aussi défaitistes et fausses se rencontrent fréquemment au cégep et parfois même à l'université.

La fréquence étonnante de telles fausses perceptions pousse à envisager l'hypothèse d'un lien entre le défaitisme projeté sur la situation économique et un sentiment de dévalorisation de soi issu principalement d'une expérience scolaire décevante. Ce sont ceux et celles qui ont le moins conscience de disposer de compétences dont d'autres ont besoin qui quittent le réseau scolaire, la polyvalente, le collège ou l'université, le plus ancrés dans un esprit de dépendance et de défaitisme. Un parcours scolaire qui aboutit dans un esprit de dépendance et de passivité est un parcours scolaire qui déforme. Si la conjoncture augmente le risque d'un tel aboutissement, il faut faire en sorte que la façon même d'apprendre constitue un antidote.

### 6.3 Un désir d'apprendre incontestable mais dépendant

Un des éléments les plus frappants de la condition étudiante actuelle a trait au champ affectif de l'apprentissage. D'une part, le désir d'apprendre s'exprime très fortement, de toutes sortes de façons selon les âges. D'autre part, il ressort de façon tout

aussi éclatante un besoin très fort d'être stimulés, motivés, intéressés et par le contenu des programmes, et par la façon d'aborder les apprentissages. Si donc la volonté d'apprendre s'affirme très clairement, il ressort tout aussi clairement d'une seconde lecture du discours étudiant la conviction à la foi de *la dépendance du désir d'apprendre* à l'égard de l'environnement éducatif et de sa vulnérabilité.

Le désir d'apprendre est dépendant, donc vulnérable. Si on ne l'entretient pas, y compris par un appel à l'excellence, il risque de s'éteindre. Les étudiants proclament d'abord le message qu'ils ont besoin de l'école et des enseignants pour garder vivace le goût d'apprendre. Ce dont ils voudraient être tout d'abord et davantage convaincus, c'est du plaisir et de la joie d'apprendre. Il ne s'agit pas pour autant de nier l'importance ou la difficulté de l'effort. Il faut plutôt retrouver et valoriser le sens de l'effort dans des situations de défi, qui font découvrir que la joie d'apprendre varie avec l'effort et augmente avec lui.

Il y a de la joie à savoir, à connaître, à découvrir, à maîtriser, à synthétiser, à analyser. Dans leurs objectifs de principe, les cours visent souvent ce genre de motivation. Cependant, dans la classe, la réalité est souvent tout autre. Les étudiants estiment au plus haut point les professeurs qui, au lieu de se contenter de «passer» la matière, les associent à l'apprentissage. Pour aimer apprendre, le cheminement suivi par l'élève se révèle de première importance. Pour découvrir au lieu d'être informé, pour maîtriser au lieu de s'exercer, pour étudier intelligemment au lieu d'appliquer sans lien, pour analyser et synthétiser au lieu de répéter, pour comprendre, savoir, connaître au lieu de réciter, l'élève se fie à des professionnels de l'enseignement capables de l'«embarquer» au jeu d'apprendre, un peu comme le ferait tout bon entraîneur.

Dans cette perspectice, l'accent est constamment placé sur l'impératif de cours *intéressants*. Ce qui frappe, dans ce contexte, c'est la très forte conviction que tout peut être intéressant, et parfois passionnant. Cela devient une véritable revendication chez les plus grands du secondaire, qui en font parfois la réciproque normale de l'obligation d'assister au cours. Au collège et à l'université, par contre, où l'absence des cours est beaucoup plus courante et tolérée, cette permissivité apparaît à plusieurs comme une piètre excuse pour laisser durer des cours bâclés, qu'on ne se donne pas la peine de rendre intéressants. En contexte universitaire plus particulièrement, les convictions exprimées soulignent l'importance qu'il faut accorder à l'enseignement, la nécessité d'améliorer constamment sa valeur et de le revaloriser dans le contexte institutionnel. De même que les élèves du secondaire expriment une admiration indiscutable pour ceux qu'ils appellent des professeurs particulièrement «cultivés» qui aiment et dominent leur sujet, de même les étudiants universitaires admirent et respectent particulièrement les professeurs pour qui enseigner et communiquer avec eux sont importants.

On perçoit que l'appel à l'intérêt change de forme suivant les âges. Alors que les plus petits de l'école primaire font preuve d'une constante curiosité spontanée, déjà, vers 10 ou 11 ans, il faut davantage s'appuyer sur la capacité d'initiative et la volonté de réaliser quelque chose de suffisamment difficile pour entretenir l'intérêt. La forme d'intérêt caractéristique de 10 à 14 ans devra éventuellement se transformer encore aux alentours du milieu des études secondaires, où il devient de moins en moins suffisant d'apprendre seulement parce que c'est demandé ou en vue de se préparer «pour plus tard».

Il est évident, par ailleurs, que les parents ont un rôle extrêmement important à jouer, non seulement dans l'éveil précoce du goût d'apprendre chez les petits enfants, mais tout au long de la scolarisation des enfants et des adolescents. Le premier environnement éducatif qu'est la famille devrait accompagner l'école dans cette préoccupation, plutôt que de suivre plus ou moins passivement son intervention ou de s'en remettre à sa seule influence.

### 6.4 Un besoin multiforme de qualité et de consistance

Il n'est pas nécessaire de rappeler tout ce que les étudiants associent à l'idée *d'apprendre pour de vrai*, surtout à partir du milieu des études secondaires. Ils ont en quelque sorte leur propre intuition de la qualité de l'éducation, d'autant plus claire qu'ils se sentent davantage en risque de passer à côté.

Les attentes si universelles d'un enseignement concret et appliqué évoquent le besoin qu'on explicite le sens, le «pourquoi» des apprentissages. Elles soulignent aussi la conviction qu'un savoir authentiquement maîtrisé, compris, intégré à soi se traduit en compétence et que la compétence se démontre dans l'application aisée des connaissances.

Que penser des nombreuses évaluations rétrospectives très sévères pour les étapes antérieures du cheminement scolaire: celles de collégiens à l'égard du secondaire, celles d'étudiants universitaires à l'égard du collège? On ne peut pas les éluder en invoquant le réflexe du «bouc émissaire» et la trop grande propension à chercher des coupables. Malgré les nuances que de tels jugements appellent, il faut donc souligner le besoin authentique d'une sorte de garantie que chaque ordre d'enseignement assure effectivement l'atteinte d'objectifs correspondant à un certain niveau de *compétence*. Le fait de l'allongement des études n'est pas une excuse pour reporter toujours plus tard des acquis de plus en plus élémentaires. Les témoignages recueillis, particulièrement sur l'orientation et

sur la valeur subjective et sociale de certaines pseudo-réussites scolaires, contredisent radicalement, dans la grande majorité des cas, l'hypothèse optimiste à l'effet que l'étudiant pourra toujours récupérer plus tard ce qu'il effleure maintenant sans l'«apprendre pour de vrai».

Que faut-il retenir de la conviction si fréquente chez une majorité d'élèves de fin du primaire et du secondaire, et chez un certain nombre de collégiens, à l'effet que l'école sollicite seulement une fraction de leur potentiel, que ce n'est pas la difficulté qui les démobilise, mais la répétition et l'abstraction et l'absence d'intérêt? De telles perceptions font appel à un effort de «consensus agissant» chez les éducateurs, car une action individuelle a peu de chance d'inverser une mentalité établie.

On risque ici deux malentendus. Le premier consiste à opposer les exigences des élèves à celles de l'institution, en supposant que les dernières font nécessairement reculer les premières. La réflexion la plus fréquente chez les éducateurs s'enracine ici dans les programmes: il faut que les élèves acceptent d'abord les exigences des programmes; ensuite, on pourra parler d'autre chose, s'il reste du temps. À l'inverse, le second malentendu serait le suivant: puisque, de l'aveu même des élèves, le programme est peu exigeant, il suffit d'en augmenter le niveau d'exigence et le tour sera joué.

La perception de la variété des cheminements dont témoignent les élèves et les étudiants invite à une conclusion différente. Les programmes n'ont pas tant besoin d'être accélérés ou revisés à la hausse que d'être enrichis, développés dans une perspective de projets plus concrets, d'assimilation plus approfondie. Il ne s'agit pas tant d'apprendre plus de choses. À la limite, l'accumulation d'une immense quantité de connaissances, ce que les élèves appellent le «bourrage de crâne», semble n'être qu'un pis-aller pour échapper à la démobilisation complète d'un certain nombre.

Il y a des différences extrêmes dans la consistance et la qualité des cheminements. Trop de jeunes sont au ralenti, particulièrement entre l'âge de 10 et 15 ans. Ils se laissent porter, ils attendent que ça deviennent sérieux. Nombreux sont ceux, également, qui se sentent très peu sollicités et stimulés fortement à apprendre au deuxième cycle du secondaire.

Aux mêmes âges, certains vivent un cheminement scolaire qui va en se détériorant insensiblement. Parmi les très nombreux élèves du premier cycle secondaire qui envisagent de pousser leurs études au moins jusqu'au collège, beaucoup y auront renoncé trois ans plus tard. Est-on sûr qu'il n'y a pas bon nombre de jeunes, au début du secondaire, qui ont amplement la capacité de réussir des études post-secondaires, à condition de ne pas stagner, de ne pas s'accrocher au minimum et de ne pas viser le plus facile pendant les quelques années qui suivent?

Certains autres, par contre, vivent un cheminement scolaire qui s'améliore au lieu de se détériorer. En effet, pour un nombre appréciable, les choix d'options de la quatrième secondaire sonnent le réveil de la prise en charge personnelle d'études enfin exigeantes et dont l'enjeu ne fait plus de doute. D'autres qui avaient connu de grandes difficultés à l'arrivée au secondaire ont bénéficié d'une aide soutenue au moment crucial et ont pu se remettre en piste. D'autres, enfin, après avoir dérivé plus ou moins contre leur gré vers les programmes du professionnel court, y ont retrouvé un encadrement stimulant et un goût d'apprendre qui les ont orientés vers l'enseignement professionnel long et parfois, de là, vers les études collégiales.

Dans la majorité des cas, une fin de scolarité obligatoire faible présage soit des difficultés importantes dans les études ultérieures, soit des choix d'études limités à ce qui reste comme débouchés accessibles. L'ensemble des données recueillies contribuent d'ailleurs à souligner très fortement l'effet direct sur l'orientation scolaire, et même sur l'orientation professionnelle, de ce qui est vécu en classe et dans l'ensemble des classes, par comparaison avec l'effet des services et des informations concernant spécifiquement les choix d'orientation. Le faible taux de réussite des études postsecondaires, le fait, par exemple, que pratiquement deux cégépiens sur cinq quittent le collège sans diplôme[2], paraît corroborer l'hypothèse d'effets durables des cheminements trop longtemps au ralenti.

Du point de vue d'une caractérisation des cheminements typiques de grands sous-groupes d'élèves, notre système scolaire, pour les années qui suivent la scolarité obligatoire, paraît plus tolérant et accueillant que sélectif. Le système n'exclut pas les candidats qui objectivement ont peu appris, qui terminent les études secondaires pratiquement sans aucune expérience substantielle du travail intellectuel, par exemple. Tout se passe comme si l'on attendait qu'ils décrochent par auto-évaluation, par prise de conscience de la non-valeur de ce qu'ils font entre les murs du collège. D'où la dévalorisation aux yeux de beaucoup de leur certificat d'études secondaires, simple «papier» donnant accès au cégep. Dans l'évaluation, particulièrement dans l'évaluation rétrospective, de leur expérience scolaire, beaucoup d'interlocuteurs considèrent que la facilité et la tolérance risquent de fonctionner comme un piège, dans des environnements où le ton dominant des groupes porte à se satisfaire du strict minimum.

2 Voir, en annexe 1, l'accès aux études post-secondaires.

## 6.5 Le besoin d'un encadrement évolutif

Au-delà de l'insistance mise sur l'importance de relations interpersonnelles positives et stimulantes, un des résultats relativement inattendus, mais non moins frappants pour autant, des témoignages entendus consiste dans le perception du *besoin durable d'un encadrement adapté*, bien au-delà du milieu des études secondaires. Les élèves et les étudiants ont besoin d'interlocuteurs, de responsables qui veillent à la crédibilité et à l'ajustement réaliste des programmes, de même qu'au climat général stimulant des groupes. Plus encore, ils perçoivent que l'autonomie à développer en matière d'apprentissage ne s'épanouit pas dans le vide. Alors qu'on a souvent expérimenté un encadrement soucieux de renforcer la fréquentation scolaire ou largement accaparé par des problèmes éventuels de comportement chez les plus jeunes, les élèves du deuxième cycle du secondaire et les collégiens appellent de tous leurs voeux un encadrement plus directement axé sur les apprentissages[3].

Ces points de vue rejoignent directement les réflexions et les débats des dernières années sur le rôle de titulaire et sur le tutorat. L'urgence de donner toute l'attention voulue à cette attente d'encadrement paraît découler particulièrement des trois observations suivantes. En premier lieu, *les relations humaines sont d'une extrême importance pour la démarche d'apprentissage*. En second lieu, justement parce qu'entre 15 et 20 ans on doit prendre le plus substantiellement possible un nouveau tournant dans le degré d'autonomie, d'organisation et de responsabilité à l'égard de ses propres apprentissages, *toute aide qui va dans le sens d'une structuration des façons d'apprendre*, d'une expérimentation de méthodes, d'une appropriation personnelle de modes de travail intellectuel, indépendamment d'une matière particulière, revêt une importance majeure. En troisième lieu, les élèves en difficulté attribuent à bon droit l'essentiel de leur rattrapage à des facteurs déclencheurs comme des *relations maître-élèves particulièrement riches*, stimulantes, personnalisées, qui représentent la forme la plus fondamentale de l'encadrement.

Tels sont les messages les plus insistants qui se dégagent de centaines d'heures passées à l'écoute de la «condition étudiante» et sur lesquels le Conseil a jugé nécessaire d'attirer l'attention. Ces messages appellent d'eux-mêmes des actions d'amélioration, voire de redressement. Le Conseil espère seulement avoir ici réussi à les faire mieux entendre.

---

3 Dans un avis récent sur *Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire*, le Conseil a souligné qu'«on a tendance, ici et là, à privilégier les aspects «discipline» et «contrôle» et à mettre en veilleuse les impératifs proprement pédagogiques de l'encadrement»; Québec, juin 1985, p. 24.

# Annexe 1
# Profil statistique de la population scolaire

Pour situer le lecteur, il convient de rappeler quelques données statistiques essentielles sur les élèves et les étudiants du Québec.

## 1- L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire

En 1983-1984, 6 252 enfants de 4 ans fréquentaient la classe maternelle, la plupart dans le cadre des classes d'accueil ou de francisation. Un peu moins de 200 la fréquentaient du fait de difficultés d'apprentissage. La même année, la quasi-totalité des enfants de 5 ans (91 882 inscrits) fréquentaient les classes maternelles. Moins de 1 % (877 enfants) présentaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Il faut noter que, depuis le creux démographique de 1978-1979 et 1979-1980 avec environ 81 000 inscrits en maternelle 5 ans, les nouveaux groupes entrant dans l'enseignement régulier augmentent en nombre, de sorte que les enfants en maternelle de 1980-1981, premier groupe en nette augmentation relative, se retrouveront pour la plupart en première secondaire en 1987-1988.

Parmi les 539 919 écoliers de l'ordre primaire recensés en 1984-1985, 60 347 sont des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, soit 11,2 %[1]. Ce taux d'élèves en difficulté, qui avait considérablement progressé de 1974 à 1980, s'établissait à 10,8 % en 1980-1981.

Les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du primaire se répartissent en sous-groupes selon les proportions suivantes: 63 % de troubles légers d'apprentissage; 18 % de troubles graves d'apprentissage; 3,6 % de déficience mentale légère; 1,2 % de déficience mentale moyenne; 6,5 % de mésadaptation socio-affective; 0,3 % de déficience visuelle; 1 % de déficience auditive; un peu plus de 1 % de déficience physique, et 5 % de handicaps multiples.

## 2- L'enseignement secondaire

Les élèves réguliers de l'enseignement secondaire sont 463 719 en 1984-1985, et environ 14 % de l'ensemble de la clientèle du secondaire sont engagés dans un programme de formation professionnelle. Étant donné que l'effectif global est calculé sur la base de 5 ans ou légèrement plus d'études secondaires, tandis que les élèves de formation professionnelle sont recensés comme tels pendant environ deux ans, on a une idée plus juste de leur proportion en considérant, par exemple, seulement les élèves de 4e secondaire. En 1983-1984, 24 % des élèves de la 4e secondaire étaient inscrits en formation professionnelle, courte ou longue. Cependant, le taux global d'élèves inscrits en formation professionnelle a fortement diminué de 20,1 % de l'ensemble des élèves du secondaire qu'il était en 1975-1976, par exemple, à environ 14 % actuellement.

Les statistiques des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au secondaire montrent, par rapport au primaire, une inversion des proportions entre la catégorie de troubles légers d'apprentissage (63 % au primaire, 12,5 % au secondaire, en 1983-1984) et celle des troubles graves d'apprentissage (18 % au primaire, 40,2 % de l'ensemble des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au secondaire).

Un autre phénomène à première vue étonnant ressort des données satistiques. Dans les distributions par degré, on note une diminution nette des élèves en difficulté après la deuxième secondaire.

Sans disposer d'explications absolument certaines, on peut envisager deux hypothèses, qui s'appliquent peut-être concurremment. D'une part, des élèves arrivent à la fin de la deuxième secondaire relativement âgés, après une classe de transition avant le secondaire, et souvent après avoir doublé une autre classe du premier cycle du secondaire. Ils ont parfois atteint la limite de la fréquentation scolaire obligatoire et sont sans doute proportionnellement assez nombreux parmi les abandons scolaires. D'autre part, un certain nombre de ces élèves passaient jusqu'à maintenant dans des programmes d'enseignement professionnel court et, de ce fait, cessaient d'être comptés, pour fins de statistiques parmi les élèves en difficulté.

Le phénomène le plus étudié ces dernières années a certainement été celui des abandons scolaires. Les études statistiques majeures à ce sujet sont: *la progression des élèves au secondaire et au collégial: premiers résultats: 1976 à 1981*[2] et *Les abandons au secondaire: une mesure du phénomène*[3].

---

1 Source: *Défense des crédits 1985-1986*, ministère de l'Éducation; programme 04, enseignement primaire et secondaire public, p. 25 et 26.

2 Par R. Maheu et D. Maisonneuve, Québec, ministère de l'Éducation, 1982, 61 pages.

3 Par D. Maisonneuve, Québec, ministère de l'Éducation, 1984, 65 pages.

La première de ces deux études a établi une très nette diminution des abandons du niveau secondaire, à partir de l'évolution de la proportion des diplômés. «Les résultats montrent que la proportion de diplômés du secondaire à l'enseignement régulier s'établit à 55,8 % pour la génération 1959-1960 (ayant eu 18 ans en 1977-1978), la plus ancienne que nous pouvons observer; cette proportion augmente par la suite jusqu'à 63,3 % pour la génération 1962-1963 (18 ans en 1980-1981)».

La seconde étude démontre une baisse très nette du nombre des abandons au tournant des années 1980. «La proportion des jeunes qui abandonnent l'école secondaire au cours de leur vie s'établit à 36 % si l'on prend comme base les taux d'abandon de 1979-1980; la proportion baisse ensuite à 33 % en 1980-1981, puis à 24 % en 1982». La même étude précise quelque peu l'étape scolaire où se produisent les abandons:

> «Dans le cas de l'âge, nous avons pu établir que les abandons précoces (avant la fin de la scolarisation obligatoire) et les abandons survenant immédiatement au terme de la scolarisation obligatoire sont peu fréquents. En général, les décrocheurs abandonnent leurs études à l'âge où les autres élèves obtiennent leur diplôme, vers 17 ans.»[4]

Un document de travail qui confirme la tendance à la réduction des abandons avec des données de 1983-1984 et laisse supposer que cette tendance à la baisse s'appuie partiellement sur un mouvement de retour aux études[5], présente les données suivantes:

**Probabilité d'abandonner l'école secondaire sans diplôme avant l'âge de 20 ans, selon le sexe; Québec, 1979-1980, 1982-1983 et 1983-1984 (en %)**

| Année / Sexe | 1979-1980 | 1982-1983 | 1983-1984 |
|---|---|---|---|
| Hommes | 39,1 % | 26,6 % | 25,5 % |
| Femmes | 30,3 % | 20,0 % | 17,7 % |
| **Total** | **34,8 %** | **23,4 %** | **21,6 %** |

### 3- L'accès aux études postsecondaires

Le document sur *La progression des élèves au secondaire et au collégial* établit que, «dans une génération qui vivrait au cours de sa vie l'ensemble des taux selon l'âge observé en 1981, sur 100 personnes, 64 obtiendraient un diplôme du secondaire à l'enseignement régulier, 8 l'obtiendrait à l'éducation des adultes, 46 entreprendraient des études collégiales à temps complet, et 28 obtiendraient le diplôme d'études collégiales, dont 16 au secteur général»[6].

Avec des données plus récentes, les responsables de la démographie scolaire ont pu présenter un tableau légèrement différent, où la comparaison avec la situation de 1976 montre bien l'importance de la progression[7].

**Pourcentages des personnes d'une génération qui parviennent à certaines étapes significatives du secondaire et du collégial selon les comportements observés en 1976, 1983 et 1984**

| Année scolaire / Étape scolaire | 1976 Total | 1983 Total | 1984 Total | 1984 Hommes | 1984 Femmes |
|---|---|---|---|---|---|
| Secondaire | | | | | |
| Diplômes de l'enseignement régulier | 53,9 % | 70,6 % | 71,7 % | 67,1 % | 76,5 % |
| Diplômes de l'éducation des adultes | 4,6 % | 6,7 % | 7,2 % | 8,4 % | 6,0 % |
| **Total** | **58,5 %** | **77,3 %** | **78,9 %** | **75,6 %** | **82,5 %** |
| Collégial | | | | | |
| Inscriptions à temps plein | 41,3 % | 52,3 % | 56,4 % | 51,3 % | 61,8 % |
| Diplômes | 22,6 % | 28,0 % | non disponible | | |

4 *Op. cit.*, page 26.

5 *Les abandons sans diplôme au secondaire*, par D. Maisonneuve, ministère de l'Éducation, 15 mars 1984, page 2.

6 *Op. cit.*, page 23.

7 *La persévérance scolaire au secondaire et au collégial*, de D. Maisonneuve, ministère de l'Éducation, 15 mars 1985, page 2.

En ce qui concerne les taux d'accès à l'université, un document récent de M. Robert Maheu les présente dans le tableau suivant[8].

**Taux globaux d'accès (en %) à l'université au Québec (sans la Télé-Université) selon le sexe, la langue maternelle et le régime d'étude en 1981-1982**

| Sexe \ Langue maternelle | Français | Anglais | Autre | Total |
|---|---|---|---|---|
| Hommes | | | | |
| Temps complet | 18,05 % | 24,95 % | 18,00 % | 18,80 % |
| Temps partiel | 13,90 % | 8,35 % | 4,25 % | 12,80 % |
| **Sous-total** | **31,95 %** | **33,30 %** | **22,45 %** | **31,60 %** |
| Femmes | | | | |
| Temps complet | 18,05 % | 23,75 % | 18,15 % | 18,70 % |
| Temps partiel | 21,80 % | 10,90 % | 6,25 % | 19,70 % |
| **Sous-total** | **39,85 %** | **34,65 %** | **24,40 %** | **38,40 %** |
| **Total** | | | | |
| Temps complet | 18,05 % | 24,30 % | 18,00 % | 18,75 % |
| Temps partiel | 17,90 % | 9,60 % | 5,30 % | 16,20 % |
| **Total** | **35,95 %** | **33,90 %** | **23,30 %** | **34,95 %** |

Source: André Lespérance, L'accès à l'université au Québec, Mesure du phénomène selon le sexe et la langue maternelle de 1978-1979 à 1981-1982, DEED, ministère de l'Éducation, août 1984.

L'importance de la progression ressort très nettement si l'on compare les taux de fréquentation scolaire par âge, à intervalle de six ans.

**Taux de fréquentation scolaire (en %) selon l'âge, pour les 15 ans et plus, à l'université, automnes 1976 et 1982[9]**

| Groupe d'âge \ Année | 1976 | | 1982 | |
|---|---|---|---|---|
| | Temps complet | Temps partiel | Temps complet | Temps partiel |
| de 15 à 19 ans | 1,1 % | 0,1 % | 2,0 % | 0,1 % |
| de 20 à 24 ans | 7,4 % | 2,1 % | 9,2 % | 2,8 % |
| de 25 à 29 ans | 1,8 % | 3,8 % | 2,7 % | 4,1 % |
| de 30 à 34 ans | 0,7 % | 3,2 % | 1,0 % | 3,7 % |
| de 35 à 39 ans | 0,3 % | 2,1 % | 0,5 % | 3,5 % |
| de 40 à 44 ans | 0,2 % | 1,2 % | 0,3 % | 2,3 % |
| 45 ans et plus | 0,2 % | 1,2 % | 0,2 % | 2,7 % |

8 *L'accès à l'université*, de Robert Maheu, ministère de l'Éducation, 18 avril 1985, page 2.

9 Extrait de R. Maheu: *Les taux de fréquentation selon l'âge*, document de la Direction des études économiques et démographiques, ministère de l'Éducation, 26 mars 1985, page 2.

Les effectifs étudiants des universités du Québec comprenaient, en 1983-1984, 97 063 étudiants et étudiantes à temps complet, dans des programmes de baccalauréat, de maîtrise, de doctorat, de certificat et de diplôme. Ce nombre comprend des étudiants inscrits à des programmes réguliers ou indéterminés à l'occasion. Dans ces mêmes programmes, on retrouve 103 697 étudiants (jeunes ou adultes) inscrits à temps partiel, soit l'équivalent de 42 216 inscriptions à temps complet.

## 4- L'accès aux études par les programmes d'éducation des adultes

L'éducation des adultes comprend une grande diversité de programmes. Au niveau secondaire, on comptait, en 1982-1983, 66 258 personnes participant à temps plein ou à temps partiel à des programmes de formation générale, et 78 401 personnes participant à temps plein ou à temps partiel à des programmes de formation professionnelle. Au même moment, 83 272 personnes étaient engagées dans des activités de formation socio-culturelle[10].

À partir d'une enquête réalisée en janvier 1984 par Statistiques Canada, on peut obtenir un portrait plus nuancé de la répartition des adultes étudiant *à temps partiel* dans divers types de programmes. L'enquête conclut que «18,1 % de la population québécoise de 17 ans et plus aurait participé à des formations offertes dans le cadre de l'éducation des adultes au cours de 1983»[11]. La distribution des étudiants et des étudiantes à travers les principales catégories de formation se présente comme suit[12]:

**Catégories de formation chez les adultes dans les programmes d'éducation des adultes**

| Formation \ Sexe | Hommes | Femmes | Total |
|---|---|---|---|
| académique | 3,0 % | 3,3 % | 3,1 % |
| liée à la qualification | 8,3 % | 4,6 % | 6,4 % |
| personnelle | 4,1 % | 10,7 % | 7,5 % |
| langues | 1,4 % | 2,2 % | 1,8 % |
| autres | 2,0 % | 3,6 % | 2,8 % |
| participation globale | 15,6 % | 20,2 % | 18,0 % |

N.B.: Ces pourcentages ne sont pas cumulatifs, les individus pouvant répondre à plus d'une question.

Ces divers types de formation relèvent en grande partie mais pas exclusivement des réseaux scolaires. Voici en effet la répartition de ces 776 117 participants selon l'organisme dispensateur de leur formation[13].

10 Source: *Principales statistiques de l'éducation, 1973-1974 à 1983-1984*; Direction des études économiques et démographiques, juillet 1984, p. 15.

11 *La participation à la formation des adultes au Québec en 1983*, Dossier préparé par Pierre Doray pour l'ICEA, 1985, p. 1.

12 *Op. cit.*, p. 65.

13 Pierre Doray, *op. cit.*, p. 101.

**Organismes dispensateurs de formation et clientèles adultes**

| Répartition des clientèles adultes / Organisme dispensateur | Org. | Milieux |
|---|---|---|
| Milieu du travail | | 22,4 % |
| employeur | 14,8 % | |
| associations ou syndicats | 7,6 % | |
| Milieu d'enseignement | | 57,2 % |
| université | 14,4 % | |
| collège | 11,7 % | |
| primaire/secondaire | 13,3 % | |
| école privée | 17,8 % | |
| Organismes sociaux | | 19,6 % |
| bibliothèques | 0,4 % | |
| églises | 2,2 % | |
| associations volontaires | 17,0 % | |
| **Total** | **99,2 %** | **99,2 %** |

N.B.: La différence du 99,2 % à 100 % provient d'organismes non catégorisés.

La formation professionnelle dépendant du réseau scolaire comprenait en 1983-1984 les effectifs suivants relevant de l'éducation des adultes.

| | Temps complet | Temps partiel |
|---|---|---|
| Enseignement secondaire | 14 526 | 69 076 |
| Enseignement collégial | 6 337 | 78 852 |

L'élément certes le plus nouveau dans l'évolution de la population étudiante des services d'éducation des adultes consiste dans le nombre considérable de jeunes adultes, la plupart de la tranche d'âge des 18 à 30 ans, qui se sont prévalus des programmes spéciaux visant les ex-décrocheurs. «17 000 décrocheurs identifiés — dont 9 000 assistés sociaux inscrits au programme «Rattrapage scolaire» — sont retournés à l'école dans le but d'obtenir un diplôme de cinquième secondaire»[14].

## 5- L'accès à l'éducation en général

Le graphique suivant illustre, avec des nombres absolus réels, l'accès de la population québécoise à l'éducation en 1983-1984, année pour laquelle on dispose actuellement du plus grand nombre de données complétées.

Afin de clarifier tout le processus de l'accès à l'éducation, partons avec une population imaginaire de mille (1 000) élèves en première année du primaire qui auraient les mêmes comportements au point de vue accès à l'éducation que la population réelle de l'ensemble du système d'éducation en 1983-1984.

14 *17 000 jeunes de retour à l'école*, dans *Éducation Express*, ministère de l'Éducation, volume 2, no 9, avril 1985, p. 6.

# L'accès à l'éducation au Québec en 1983-1984

*Note: La plupart des taux et nombres absolus apparaissant dans ce graphique proviennent de publications et de travaux dont la liste apparaît à la page suivante. Cependant, pour avoir un tableau complet de l'accès de la population aux études, nous avons dû compléter certains calculs, surtout au niveau universitaire, en nous assurant tout de même de les baser sur des nombres réels.*

Poursuite des études

*Primaire: notes*

- *10,3 % identifiés EDAA surtout comme troub. lég. d'ap.*
- *moins de 5 % font une 7e avant de passer au sec.*
- *moins de 2 % fréquentent l'école privée*

*Maternelle: notes*

- *la plupart des élèves en mat. - 4 ans sont en classe d'accueil ou de francisation*
- *moins de 9 % des élèves en mat. sont identifiés comme EDAA[1]*

Maternelle
- 4 ans (6 252)
- 5 ans (91 882)

Primaire
- 1re année (97 030)
- 2e année (91 477)
- 3e année (92 287)
- 4e année (89 917)
- 5e année (88 318)
- 6e année (88 096)
- 7e année (3 921)

*Secondaire: notes*

- *7,3 % de EDAA, donc moins qu'au prim., mais surtout des troub. grav. d'ap.*
- *24 % des élèves de 4e sec. sont en formation profes.*
- *près de 10 % vont au secteur privé*

Secondaire
- 1re année (98 690)
- 2e année (92 897)
- 3e année (100 317)
- 4e année (99 474)
- 5e année (95 711)
- 6e année (12 229)

*Collégial: notes*

- *en 2e année: 40 % des étudiants en form. prof. alors qu'ils étaient 45 % en 1re année*
- *15 % des finissants du prof. vont à l'univ. comparés à 90 % de ceux du gén.*

Collégial
- 1re année (78 208)
- 2e année (58 705)
- 3e année (19 745)

21,6 %

*Université: notes*

- *en 1re année du 1er cycle, toutes formations confondues, il y a 55 056 ét. à temps plein comparé à 79 775 ét. à temps part.*
- *il est à noter que 2 pers. approxim. sur les 1000 qui auraient débuté en 1re année du prim. 20 ans auparavant ont obtenu un doctorat.*

Université

1° cycle
- 1re année (55 056)
- 2e année (15 987)
- 3e année (12 642)

20,8 %

8,6 %

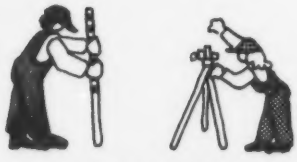
2° cycle (ensemble) * 2,7 %

3° cycle (ensemble) ** 1,2 %

*Légende*

*Taux d'accès à un niveau d'enseignement*

*Taux de non-poursuite des études*
- *sans diplôme*
- *avec diplôme*



Marché du travail

* Niveau maîtrise
(2° cycle - toutes les années)
10 452 étudiants

** Niveau doctorat
(3° cycle - toutes les années)
2 926 étudiants

1 EDAA: sigle pour enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

***Documents consultés pour le graphique sur l'accès à l'éducation au Québec en 1983-1984***

1- *Statistiques de l'enseignement 1983-1984*, Effectifs scolaires, Direction des études économiques et démographiques, MEQ, 28-1743, 8485-892, 102 pages.

2- *Éducation Express* (numéro sur la défense des crédits du MEQ), Vol. 2, juin 1985.

3- *Les abandons au secondaire: une mesure du phénomène*, par D. Maisonneuve, MEQ, 1984.

4- *Les abandons sans diplôme au secondaire*, par D. Maisonneuve, MEQ, 1984.

5- *La persévérance scolaire au secondaire et au collégial*, D. Maisonneuve, MEQ, 1985.

6- *L'accès à l'université*, Robert Maheu, MEQ, 1985.

7- *L'accès à l'université au Québec... de 1978-1979 à 1981-1982*, André Lespérance, MEQ, 1984.

8- *Admissions à l'automne 1983*, communiqué de presse de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, Montréal, 12 novembre 1984.

En faisant abstraction des départs scolaires sans rapport avec l'école, les décès par exemple, ces élèves seraient encore 1 000 en première année du secondaire. Même si la plupart (950) ont terminé leur primaire en six ans, une cinquantaine ont cependant dû faire une septième année de primaire.

Sur ces mille élèves de la première secondaire, 793 (près de 80 %) termineront des études avec un diplôme. Les autres (20,7 %) iront sur le marché du travail sans diplôme terminal de fin d'études secondaires. De ceux qui l'ont obtenu, plus de 500, donc plus de la moitié des élèves de première secondaire, se présenteront à des études collégiales.

Sur les 532 élèves qui parviennent au collège, 350 rejoindront les rangs du marché du travail, certains (208) sans diplôme, d'autres (142), principalement du secteur professionnel, avec diplôme en main. La forte majorité de ceux qui s'inscrivent à l'université sur la base d'un diplôme de fin d'études collégiales proviennent du secteur général (90 % des diplômés) plutôt que du secteur professionnel (15 % des diplômés).

Près du quart des élèves de première année du primaire, soit 229 élèves sur mille, s'inscrivent à temps complet en première année à l'université, la plupart dans un programme de baccalauréat (85 %), les autres (15 %) dans des programmes de certificat, de diplôme ou autres. Dès la deuxième année d'études universitaires, le nombre des étudiants réguliers baisse de 55 000 à près de 16 000. Il y a certainement des étudiants réguliers qui passent d'un statut à temps complet à celui de temps partiel, puisqu'on retrouve 21 968 diplômés[15] au baccalauréat pour une cohorte de plus de 50 000 étudiants en première universitaire. Près de 12 500[16] de ces mêmes étudiants ont obtenu soit un certificat, soit un diplôme, ce qui souvent ne leur a nécessité qu'une seule année d'études.

Les calculs des taux d'accès au niveau universitaire ont rencontré quelques difficultés, principalement parce que les registres universitaires peuvent à l'occasion inscrire deux fois un même individu, surtout s'il suit des cours à deux universités. Quoi qu'il en soit, au cours des dernières années, le nombre des inscriptions laisse voir une augmentation sensible du nombre d'étudiants à tous les échelons des études universitaires, à temps complet comme à temps partiel. Ces derniers, les étudiants à temps partiel, constituent une clientèle fort nombreuse puisqu'ils occupent près de la moitié des places dans les classes de cours universitaires. On retrouve parmi eux des étudiants de tous âges, soit qu'ils reviennent compléter des études, soit qu'ils viennent en vue d'un second diplôme, soit enfin qu'ils accèdent pour la première fois à l'université par le système qu'il est convenu d'appeler l'éducation des adultes.

Dans le tableau sur les taux d'accès à l'éducation présenté ci-dessus, il n'a pas été possible d'inclure l'éducation des adultes. Les étudiants originaires de l'éducation des adultes sont de plus en plus présents dans le système régulier. Cependant, il se trouve aussi dans le système régulier des étudiants qui sont admis sur la base d'équivalences, principalement à cause de la pertinence de leur expérience. Par exemple, 4 140 individus[17] ont été admis dans les différentes universités du Québec sur la base d'équivalences d'études collégiales à cause de leur expérience plutôt que sur la base d'un DEC officiel. Ces chiffres montrent bien que l'âge des étudiants réguliers, en particulier au collégial et à l'université, présente plus de variété en 1983 que dans les années précédentes.

15 *Diplômés 1983*, par Jean-Pierre Dufort, M.E.Q., 1985, 117 pages, no 28-1740.

16 *Diplômés 1983*, *op. cit.*

17 *Admission à l'automne 1983*, communiqué de presse de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, Montréal, 12 novembre 1984.

## Annexe 2
## Personnes et groupes consultés par le comité de travail du Conseil et par le sous-comité de la Commission d'éducation des adultes

Direction et élèves de l'école polyvalente de Charlesbourg.

Personnel et élèves de l'école secondaire «Options II», Montréal (C.E.P.G.M.).

Personnel de l'école secondaire Marie-Anne, Montréal (C.E.C.M.).

Personnel des services aux étudiants de l'Université de Sherbrooke.

Équipe de participants à Jeunesse Canada Monde, Victoriaville.

Personnel et étudiants de l'Alterrnative du collège de Sherbrooke (programme de sciences humaines).

Responsables du développement pédagogique et directeurs d'école à la commission scolaire de Sherbrooke.

Responsables du développement pédagogique et directeurs d'école à la commission scolaire de Beauport.

MM. Nicolas Plourde, Éric Michaud, Jean-Marc Béliveau et Nicolas Rancourt, responsables de conseils étudiants d'écoles secondaires.

M. Germain Desbiens et M. Jean Hénaire, du ministère de l'Éducation.

Mme Hélène McMurray et M. Denis Guindon, du Regroupement des associations étudiantes universitaires.

M. Rosaire Morin, membre du groupe responsable du colloque *Les jeunes dans la société contemporaine*, Institut québécois de recherche sur la culture.

À titre de personnes ressources dans le cadre du colloque sur la condition étudiante: Mme Julie Chapdelaine, M. Jean-Marc Béliveau, membres de conseils étudiants d'écoles secondaires, M. Denis Alain de la FAEQ, M. Denis Guindon du R.A.E.U., M. Fernand Fournier, du Bureau de consultation-jeunesse, et M. Normand Maurice, de l'école secondaire polyvalente de Victoriaville.

Personnel et étudiants du service d'éducation des adultes du collège Dawson.

Personnel et étudiants du centre d'éducation des adultes de la C.E.C.Q.

Personnel et étudiants du centre d'éducation des adultes du collège François-Xavier-Garneau.

Personnel et étudiants du centre Katimavik (Montréal).

Étudiantes du certificat en animation et recherche culturelle de l'Université du Québec à Montréal.

Personnel et étudiants du centre Champagnat (Montréal).

Personnel et étudiants adultes de l'Université du Québec à Hull.

Personnel et étudiants adultes du collège de l'Outaouais.

## Ouvrages consultés


Adler, Mortimer J.: *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto.* New York, McMillan, 1983.

Association des animateurs et animatrices socioculturelles des cégeps: *L'animation socioculturelle et les besoins des étudiants dans les collèges.* Rapport de recherche, 1984, 35 pages et annexes.

Association of American Colleges: *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community.* Association of American Colleges, Washington D.C., 1985.

Bédard, R.: *Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants.* Québec, ministère de l'Éducation, 1980, 98 pages.

Béland, P.: *Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1976, 67 pages.

Bernier, L.: *Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaire.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1976, 216 pages.

Boudreault, G., Fontaine, S.: *Les défis de l'école secondaire. Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1983, 78 pages.

Boyer, Ernest L.: *High School, A report on Secondary Education in America.* (The Carnegie Foundation For the Advancement of Teaching) New York, Harper and Row, 1983, 362 pages.

Conseil supérieur de l'éducation: *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation,* Québec, 1984, 62 pages.

Côté, P.: *Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial;* Québec, Conseil des collèges, 1985, 104 pages.

Côté, P.: *Les décrocheurs de l'enseignement professionnel court: leur abandon scolaire et leur insertion sociale et professionnelle.* Sainte-Foy, INRS-Éducation, 1984, 141 pages.

Dandurand, P., Fournier, M., Hétu, C.: *Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise.* Département de sociologie, Université de Montréal, mai 1979, 195 pages et annexes.

Dumas, S., Rochais, G., Tremblay, H.: *Une génération silencieusement lucide? Vers un profil socioculturel des jeunes de 15 à 20 ans.* Québec, ministère de l'Éducation, 1982, 78 pages.

Fontaine, S.: *À la découverte des jeunes.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

Giguère, H.: *Les étudiants d'aujourd'hui: leurs difficultés et leurs besoins;* revue *Prospectives,* vol. 20, décembre 1984, p. 207-212.

Jeunesse étudiante catholique (J.E.C.): *Rapport de l'enquête sur l'implication des étudiants et des étudiantes dans l'école secondaire et de la session d'analyse des membres de la J.E.C.,* Montréal, 1985, 41 pages.

Larochelle, C.: *Document de travail sur la condition étudiante. Présentation des problématiques.* Conseil des collèges, Québec, mai 1984, 23 pages.

Larochelle, C.: *La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges.* Québec, Conseil des collèges, 1985, 94 pages et annexes.

Lévesque, Mireille: *Poursuivre ou non ses études après l'école secondaire: analyse d'un processus de décision.* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, 49 pages.

Michel, P.: *Relance au collégial. Promotion 1982-1983. Situation au 30 mars 1984.* Québec, ministère de l'Éducation, 1985, 128 pages.

Michel, P.: *Relance au secondaire. Promotion 1982-1983. Situation au 30 mars 1984.* Québec, ministère de l'Éducation, 1985, 176 pages.

Newman, F.M.: *Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of theory;* Harvard Educational Review, vol. 51, no 4, nov. 1981, p. 546-564.

Revue *l'Action nationale,* vol. 72, no 9, mai 1983: Spécial Jeunesse.

Revue *Possibles,* vol. 8, no 2, hiver 1984: Des acteurs sans scène. Les jeunes. L'éducation.

Rochais, G.: *Portrait de l'étudiant de Cégep;* revue *Prospectives,* vol. 20, no 4, p. 213-220.

Sizer, Theodore L.: *Horace's Compromise, The Dilemma of the American High School;* Boston, Houghton Mifflin Company, 1984.

*S'unir pour s'en sortir. Sommet québécois de la jeunesse.* Québec, 1983, 186 pages.

Tremblay, H.: *Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue;* Québec, ministère de l'Éducation, 1983, 339 pages.

Szpakowska, J.K.: *Le Québec Jeune 1978-1983. Minibanque d'information bibliographique sur la condition sociale des Québécois et Québécoises de 13 à 25 ans.* Montréal, École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal, 1983.

Young, John E.M.: *A Study of Adolescent Attitudes.* McGill Journal of Education, printemps 1980, vol. XV, no 2, p. 187-199.